

HELSINGIN YLIOPISTO

Suomea suomeksi - mutta minkäläistä?

Suomi toisena kielenä -opettajien opetus-
puheen rekisterit ja puhekielen asema S2-
opetuksessa

Venla Luukka
Pro gradu -tutkielma
Suomen kieli
Helsingin yliopisto
Huhtikuu 2019

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Humanistinen		Laitos - Institution - Department Suomalais-ugrialaisten sekä pohjoismaisten kielten ja kulttuurien laitos	
Tekijä - Författare - Author Venla Luukka			
Työn nimi - Arbetets titel Suomea suomeksi – mutta minkäläistä? Suomi toisena kielenä -opettajien opetuspuheen rekisterit ja puhekielen asema S2-opetuksessa			
Oppiaine - Läroämne - Subject Suomen kieli			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jaakko Leino		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 + 2
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan suomi toisena kielenä -opettajien opetuspuheen rekisterin valintaa sekä erilaisten rekisterien opettamista keskittyen erityisesti puhekielen asemaan S2-opetuksessa. Tulokset paneutuvat myös siihen, miksi opettajat valitsevat käyttää tiettyä rekisteriä opetuksessaan. Tutkimuksessa on käytetty rekistereissä jakolinjaa kirjakieli – yleispuhekieli – (alueellinen) puhekieli. Hypoteesini oli, että puhekieli ei ole yhtä vahvasti edustettuna S2-luokissa kuin kirjakieli.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin sähköisenä kyselytutkimuksena, joka jaettiin S2-opettajien sähköpostilistalle sekä facebook-ryhmään. Kyselyyn vastasi 132 opettajaa, jotka opettavat ympäri Suomea ja eri koulutusasteilla, muutama myös ulkomailla. Eniten opettajia on pääkaupunkiseudulta, ja suuri osa vastaajista opettaa kotoutumiskoulutuksessa. Huomattava enemmistö opettajista opettaa aikuisia oppijoita. Kyselytutkimuksen kaikki pakolliset kysymykset ikä-kysymystä lukuun ottamatta olivat monivalintakysymyksiä, mutta laadullista aineistoa tutkimukseen saatiin jokaisen kysymyksen jälkeen olleista vapaaehtoisista avoimista kentistä, joihin vastaajat kirjoittivat ahkerasti tarkennuksia ja kommentteja.</p> <p>Tutkimustulokset ovat hypoteesini mukaiset: puhekieli on kirjakielelle alisteinen S2-opetuksessa. Sen käyttöä harkitaan enemmän kuin kirjakielisen rekisterin käyttöä. Tuloksista kuitenkin ilmenee myös se, että rekisterin valinta on hyvin yksilöllistä: samalla murrealueella tai saman tasoisia oppijoita opettavat ovat valinneet hyvin erilaisia lähtökohtia opetukselleen. Opettajien pääasiallinen opetuspuheen rekisteri on tutkimustulosten mukaan yleispuhekieli, joka tässä tutkimuksessa oli määritelty normitetuksi eli ”siistityksi” puhekielen muodoksi. Aluepuhekieltä käyttää pääasiallisena opetuspuheen rekisterinään vain muutama kyselyyn vastannut opettaja, kirjakielistä rekisteriäkin vain vajaa kymmenen prosenttia vastaajista.</p> <p>Syiksi kirjakielisen rekisterin valintaan opetuspuheessa vastaajat valitsivat oppimateriaalin paremman saatavuuden sekä sen, että se on oppijoille helpommin ymmärrettävä kielen muoto. Lisäksi vastauksissa painotettiin mahdollisuutta jatko-opintoihin sekä sitä, että kirjakieli sopii kaikkiin tilanteisiin. Puhekielen käytön motiiviksi valittiin sen luonnollisuus sekä se, etteivät oppijat osaa sitä tarpeeksi. Muita syitä puhekielen valintaan olivat oppijoiden arjessa ja työelämässä pärjääminen sekä kotoutuminen. Useat vastaajat sanovat puhekielen passiivisen ymmärtämisen olevan tärkeintä, eivätkä he vaadi puhekielen aktiivista hallitsemista opiskelijoiltaan. Opettajien vastauksissa toistui myös se, että he kokevat kaikki rekisterit tarpeellisiksi.</p>			
Avainsanat - Nyckelord S2-opetus, suomi toisena kielenä, puhekieli, puhekielen opetus, rekisteri, rekisterivalinta			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			

Sisällysluettelo

1	<u>JOHDANTO</u>	1
1.1	JOHDATUS TUTKIMUSAIHEESEEN	1
1.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	2
1.3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	3
2	<u>TEORIATAUSTAA</u>	5
2.1	TERMINOLOGIAA	5
2.1.1	REKISTERI JA <i>FOREIGNER TALK</i>	5
2.1.2	SUOMEN KIELEN ERI VARIANTIT	6
2.1.3	SUOMEN PUHEKIELEN ERI VARIANTEISTA	8
2.2	AIEMPAA TUTKIMUSTA	12
3	<u>AINEISTO JA METODI</u>	15
3.1	TUTKIMUSMETODI: KYSELYTUTKIMUS	15
3.2	KYSELYYN VASTANNEET OPETTAJAT	17
3.2.1	MAANTIEDELLINEN SIJAINTI	17
3.2.2	IKÄJAKAUMA	20
3.2.3	KOULUTUSTAUSTA	21
3.2.4	OPETUSPAIKAT	22
4	<u>OPETTAJIEN OPETUSPUHEEN REKISTERIT</u>	25
4.1	OPETTAJIEN OPETUSPUHEEN REKISTERI YLEISESTI	26
4.1.1	REKISTERIN VALINTA	26
4.1.2	SANATASON VALINTOJA	31
4.1.2.1	<i>YKSIKÖN ENSIMMÄINEN PERSOONA</i>	31
4.1.2.2	<i>MONIKON ENSIMMÄISEN PERSOONAN VERBIVALINTA</i>	35
4.1.3	REKISTERIVALINNAT ERITASOISISSA RYHMISSÄ	38
4.2	PUHEKIELISYYS OPETTAJIEN OPETUSPUHEESSA	43
4.2.1	PUHEKIELEN OSUUS OPETUSPUHEESTA	43
4.2.2	ALUEELLISEN PUHEKIELEN SANAVARIANTTIEN KÄYTTÖ OPETUKSESSA	47
4.2.3	MOTIIVIT ALUEELLISEN PUHEKIELEN SEKÄ PUHEKIELISEN REKISTERIN KÄYTTÖÖN OPETUKSESSA	50
4.2.4	MOTIIVIT KIRJAKIELISEN REKISTERIN KÄYTTÖÖN OPETUKSESSA	53

5	PUHEKIELEN JA REKISTERIEN OPETUS	57
5.1	PUHEKIELEN OSUUS OPETUKSESTA	57
5.2	OPETTAJIEN MOTIVAATIO PUHEKIELEN OPETTAMISEEN	61
5.3	REKISTERIEN OPETUS	67
6	YHTEENVETO JA POHDINTAA	70
6.1	METODIN TOIMIVUUS	70
6.2	YHTEENVETO JA LOPPUPÄÄTELMÄT	71
6.3	JATKOTUTKIMUS	77
	LÄHDELUETTELO	78
	LIITTEET – KYSELYLOMAKE	83

1 Johdanto

1.1 Johdatus tutkimusaiheeseen

Vaikka suomi toisena kielenä -opetusta eli S2-opetusta on järjestetty 1950-luvulta alkaen, on sen tutkiminen aloitettu laajemmin vasta 1990-luvulla, jolloin itse käsite *suomi toisena kielenä* vakiintui *suomi vieraana kielenä* -käsitteen rinnalle. Tämän vuoksi tutkimusperinne ei ole yhtä laaja kuin monilla muilla kielitieteen aloilla, tai edes monien muiden kielten toisena kielenä -tutkimuksella. S2-tutkimus onkin vahvasti kulkenut vastaavan kansainvälisen tutkimuksen jalanjäljissä. Vaikka S2-tutkimuksella ei vielä ole pitkää ja laajaa historiaa verratessa moniin muihin tieteenaloihin, sitä on tehty ja tehdään koko ajan monipuolisesti. (Esim. Korhonen 2013: 15–17.)

S2-opetus on pitkään keskittynyt formalistiseen opetukseen: kieltä on opetettu rakenteittain, niiden oletetussa yksinkertaisuusjärjestyksessä (Suni 2008: 205). Esimerkiksi monet S2-oppikirjojen dialogit kuulostavat puisevilta ja tönköiltä, sillä niissä on ollut tapana korostaa muoto-oppia kommunikaation sujuvuuden kustannuksella (Tanner 2012: 163–164). Pohjimmiltaan kieli on kuitenkin kommunikaation väline. Funktionaalinen toisen kielen opetus onkin ottanut jalansijaa formalistiselta, sääntöihin perustuvalta perinteeltä. Yksi formalismista funktionalismiin siirtymiseen vaikuttaneista tekijöistä on Eurooppalainen viitekehys, joka perustuu toiminnalliseen lähestymistapaan (Eurooppalainen viitekehys 2003: 28).

Muun muassa Yrjö Lauranto (1995: 261) on kritisoinut tuota aiemmin vallalla ollutta asennetta, jossa hyvän kielitaidon perusta on kirjakielen hallinta (ks. mm. Silfverberg 1993). Lauranto puhuukin kielen rekistereistä eräänlaisena jatkumona; ei ole vain puhekieltä ja kirjakieltä, vaan nämä ovat ainoastaan jatkumon kärkipisteet. Hän korostaa, että kielenoppijan tulee alusta asti oppia ymmärtämään useita kielen rekisterejä tullakseen toimeen jokapäiväisissä viestintätilanteissa. Marja-Terttu Storhammar (1994: 105) tukee tätä ajatusta: hänen mielestään kirjakieltä ainoana oikeana kielimuotona pitävät ovat ”naiiveja kielenpuhujia”. Lauranto (1995: 262) kuitenkin muistuttaa, että näitä ”naiiveja kielenpuhujia” on paljon – myös opettajien keskuudessa. Puhuttujen varianttien opettamisen poisjättämisen voi nähdä etnisenä syrjintänä: oppijoille ei edes suoda mahdollisuutta integroitua kielellisesti ja kulttuurisesti suomalaiseen yhteiskuntaan (Lauranto 1995: 262).

Nuorilla ja aikuisilla maahanmuuttajilla ei ole ensikielisten tapaan pitkää sopeutumisaikaa kielen eri rekistereihin (esim. Martin 1996: 77). Aikuiselle kielenopijalle sekä puheen että kirjoituksen oppiminen on kuitenkin ensisijaisen tärkeää: kirjakieltä tarvitaan esimerkiksi viranomaisten kanssa asioidessa, kun taas yhteydenpitoa ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan edesauttaa puhutun kielen taitaminen (Kuparinen 2001: 15). Siteeraan Laurantoa: “kun opettaja valitsee oppilaansa puolesta kirjakielisen rekisterin ja vaatii tältä yksinomaan sen hallintaa, hän opettaa oppilaansa puhumaan sellaisella tavalla, joka on vieras tavalliselle viestintätilanteelle” (1995: 262–263). Kielenoppijoiden tavoitteet eivät liity pelkästään kieleen, vaan myös haluun integroitua yhteiskuntaan (Lauranto 1995: 262).

Vaikka edellä viittaamani Storhammarin ja Laurannon tekstit ovat yli 20 vuoden takaa, on keskustelu kielen rekistereistä edelleen ajankohtainen S2-opetuksen saralla niin tutkijoiden kuin opettajienkin keskuudessa. Tutkin kandidaatintutkielmassani (Luukka 2015) suomen kielen oppijoiden suhtautumista erilaisiin rekistereihin tavoitteenani selvittää, minkälaista rekisteriä oppijat itse toivoisivat oppivansa. Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittavina ovat opettajien luokkahuoneessa käyttämät rekisterit sekä heidän asenteensa erityisesti puhekielistä rekisteriä kohtaan.

1.2 Tutkimuskysymykset

Pyrin tämän tutkimuksen tulosten avulla vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Minkälaista kieltä suomi toisena kielenä -opettajat käyttävät luokkahuoneessa puhuesaan oppilailleen? Eroaako opetuskielen rekisteri eritasoisissa oppilasryhmissä – esimerkiksi samankin opettajan kohdalla? Entä eri puolella Suomea; onko opetuskielen rekisterissä alueellisia eroja?

Lisäksi pureudun opettajien asenteisiin: Kiinnittävätkö opettajat huomiota puheensa rekisteriin? Kuinka tärkeänä he pitävät puhekielen opetusta? Minkä vuoksi he ovat päätyneet käyttämään tiettyä rekisteriä? Keskityn tutkimuksessa erityisesti opettajien asenteisiin puhekieltä kohtaan, sillä oletusarvoisesti kirjakielen opettaminen on valtaosalle opettajista ensisijainen opetettava rekisteri. Aiemmin mainittujen tutkimuskysymysten lisäksi pyrin selvittämään myös sitä, kuinka paljon opettajat keskittyvät opetuksessaan puhekielen eri rekisterien opettamiseen.

1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa keskityn siihen, minkälaista suomen kieltä suomi toisena kieleenä -opettajat käyttävät luokahuoneessa puhuessaan oppilailleen. Tutkimuksen toisena tavoitteena on selvittää, minkälaisen kielenoppimisen S2-opettajat kokevat tärkeäksi: onko heidän mielestään jokin kielen rekisteri tärkeämpi ja olennaisempi oppia kuin jokin toinen?

Olen käyttänyt tutkielmaa varten laatimassani kyselyssä jakolinjaa kirjakieli – yleispuhekieli – puhekieli. Tutkimus on toteutettu suomi toisena kieleenä -opettajilla, joten oletuksenani on, että alan ammattilaiset tunnistavat näiden termien erilaiset nyanssit. Olen kuitenkin kyselylomakkeen alussa selostanut ja tarkentanut, mitä kyseisillä termeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan, sillä termit ovat hyvinkin monitulkintaisia, ja ihmisillä on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä puhekielellä tai kirjakielellä tarkoitetaan. Myös esimerkiksi Heikki Paunonen on käyttänyt jaottelua puhekieli – kirjakieli käsitellessään Helsingin puhekieltä (Paunonen 2008). Lisäksi termiä “puhuttu kirjakieli” on käytetty ja käytetään yleisesti (mm. Koivusalo 1986: 8), joten uskon näiden termien tulleen ymmärretyiksi. Vaikka jaottelu onkin kielitieteellisesti ontuva, sopii se mielestäni tutkielmani luonteeseen ja on selkeä tapa erotella erilaiset puhutavat. Olen perustellut valintaa laajemmin luvussa 2.1.2 (ks. s. 6–7).

Tutkimusintressi tähän työhön syntyi omasta tarpeesta. Olen kouluttautumassa S2-opettajaksi, ja yksi itseäni askarruttava kysymys on liittynyt omaan opetuskieleeni: minkälaista kieltä opettajan tulisi puhua suomen kielen opiskelijoille? Tavoitteenani on saada tämän tutkimuksen avulla vastauksia tähän kysymykseen kysymällä jo kokeneempien opettajien mielipidettä asiaan. Tästä yksilötason tavoitteesta toivon tutkimukseni vastaavan myös yhteisön tarpeisiin: niin S2-opettajien kuin oppilaidenkin. Aiheesta ei ole tehty näin laajan aineiston tutkimuksia, ja tutkimukselle on selvästi myös kysyntää: uampi kyselyyn vastanneista opettajista kirjoitti lopun avoimeen kommenttikenttään viestin, jossa kiitti siitä, että aihetta tutkitaan. Muutama myös kirjoitti laajemmin siitä, miksi he kokevat aiheen tärkeäksi. Kaksi vastaajaa kuvaili tutkimuksen tarvetta seuraavanlaisesti:

Esimerkki 1 Tämä on todella tärkeä aihe, kiitos kun tutkit sitä! On uskomatonta, miten vahva kirjakielisen opetuspuheen traditio meillä on. Itse pidän syrjivänä sitä, että maahanmuuttajille opetetaan puhetapaa, jolla he leimaantuvat ulkomaalaisiksi, toisiksi. On myös todella huolestuttavaa jatkuvasti kuulla opiskelijoiden murheita siitä, kuinka [luokkahuoneen] ulkona he eivät ymmärrä suomalaisten puheesta mitään. Systemaattisella ja strukturoidulla puhekielen opetuksella tähän voitaisiin uskoakseni vaikuttaa paljon.

Esimerkki 2 Kiitos, kun teet tästä tutkimusta. Mielestäni koko S2-koulutus on uudistuksen tarpeessa, ja tämä on yksi tosi olennainen asia siinä. Itseäni mietityttää usein myös apukielen rooli, sillä se hiertää usein, jos apukieli on olemassa ja sitä ei saa käyttää yhtään. Puhekieli taas on asia, jonka kanssa opiskelijat tuntevat tullessaan petetyiksi, kun he menevät aitoihin tilanteisiin kommunikoidaan ja uskovat ensin osaavansa jotakin. Näin siis siksi, kun on opetettu vain ja ainoastaan kirjakieltä. Se harmittaa itseäkin silloin.

Molemmat vastaajat ihmettelevät nimenomaan kirjakielisen opetuspuheen vahvaa sijaa S2-opetuksessa ja sitä, kuinka sen käyttö opetuksessa ajaa meidät siihen tilanteeseen, että oppijat eivät ymmärrä luokkahuoneen ulkopuolella puhuttua kieltä. Toivon tämän tutkimuksen avaavan myös syitä siihen, miksi opettajat valitsevat käyttää tiettyä rekisteriä opetuspuheessaan. Kiitän vastaajien aktiivisuutta kyselylomakkeen täyttämässä: vapaaehtoisiin avoimiin kohtiin tuli runsaasti vastauksia, joissa on annettu muun muassa konkreettisia ja yksityiskohtaisia esimerkkejä puhekielen käytöstä luokassa.

2 Teoriataustaa

2.1 Terminologiaa

Tässä luvussa avaan tutkimukseni kannalta olennaista termistöä. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelem termin *rekisteri* sekä *foreigner talk* sekä avaan puhekielisen rekisterin tuottamia hankaluuksia kielenoppijoille. Toisessa alaluvussa käsittelem suomen kielen eri variantteja. Keskityn kolmannessa alaluvussa erityisesti puhuttuun suomen kieleen, sillä kirjoitetulle kielelle meillä on olemassa hyvinkin tarkka normisto, joka on koko maassa ja erilaisille ikä- ja sosiaalisille ryhmille samanlainen.

2.1.1 Rekisteri ja *Foreigner talk*

Erilaisissa puhetilanteissa käytettäviä kielen variaatioita kutsutaan kielitieteessä rekistereiksi. Rekisteri on kontekstisidonnaisen kielellisen variaation perusyksikkö. Kielellinen tilanne on Hallidayn (1978: 31–35) mukaan kolmijakoinen; on siis tarkasteltava 1) mitä tilanteessa tapahtuu 2) ketkä ovat osanottajia ja 3) mikä on kielen rooli tilanteessa. Näiden kolmen määrittäjän lisäksi rekisteriä tarkasteltaessa on otettava huomioon tilanteelliset preferenssit, kuten kielen selkeys (Halliday 1978: 31–35), joka tulee erityisesti tarpeen, kun yksi tai useampi tilanteen osanottaja puhuu kieltä toisena kielenään. *Foreigner talk* ja *teacher talk* eli suomeksi käännettyinä ulkomaalais- ja opettajapuhe ovat yksinkertaistettuja rekistereitä, joita käytetään puhuteltaessa muita kuin ensikielisiä kielenpuhujia. Ulkomaalaispuhe on sekä keskustellisesti (*conversational*) että kielellisesti (*linguistic*) mukautettua kieltä. Keskustellisia keinoja toisen kielen opettajien puheessa ovat esimerkiksi hidastettu prosodia, liioiteltu intonaatio, yksinkertaistettu kieli ja tauot. Leksikaalisia keinoja ovat esimerkiksi neutraalien sanojen käyttö, samojen sanojen toisto ja idiomaattisten ilmausten välttäminen. Myös lyhyet kysymys–vastaus-sarjat ovat yleisiä opetuspuherekistereissä. (Chaudron 1988: 54–86; Larsen-Freeman & Long 1991: 117–128.)

Sosiolingvistiikassa tutkitaan kielen tilanteista vaihtelua. Fred Karlsson on esitellyt sosiolingvistiikan perustendenssin seuraavasti: “mitä muodollisempi puhetilanne on, sitä täydellisempiä ääntämyksiä ja muotoja kielenkäytössä esiintyy”. Epäformaalemmissa puhetilanteissa alkaa esiintyä assimilaatiota (äänteiden mukautumista toisiinsa), reduktioita (kielenainesten typistymistä) sekä muita arkikielisyyskäytöksiä. Puheen suunnittelun aste kulkee käsi kädessä arkikielisyyskäytön kanssa; mitä lyhytjänte-

sempää puheen suunnittelu on, sitä enemmän siinä esiintyy “väärää” aloituksia, kontaminaatioita (eri rakenteiden sekaantumista), taukoja ja epäröintejä. (Karlsson 2008: 256.) Puheen suunnittelu-aika on lyhyt, ja tämä saattaa tuottaa kielenoppijoille haasteita. Puhutun kielen normisto ja erilaiset tilanteiset vaihtelut ovat kuitenkin hankalia listata opetettavaan muotoon: säännöt tunnustetaan usein vasta, kun joku rikkoo niitä. Tietämättömyys toisen kielen puhekonventioista aiheuttaa ongelmia, sillä puhekonventioiden rikkomista ei yleensä tulkita kielitaidon puutteeksi, vaan puhujan luonteesta ja käyttäytymisestä johtuviksi. (Tiittula 1992: 52.) Toiseen maahan integroitumisen vuoksi onkin tärkeää oppia tuntemaan näitä puhekielen konventioita.

Suomen kielessä puhekieli ja kirjakieli eroavat suuresti toisistaan. Esimerkiksi englannin kielessä erilaiset murteet eroavat toisistaan pääasiassa leksikaalisesti, foneettisesti ja fonologisesti, kun taas suomessa kielen fonologiasta ei voi puhua ilman morfologiaa: kielen variaatio liittyy siis kielioppiin (Mielikäinen 1982: 279 [Chambers – Trudgill 1980: 58–59, 115]). Seuraavassa alaluvussa esittelen suomen kielen eri variantteja: keskityn erittelemään erilaisia puhutun suomen kielen muotoja.

2.1.2 Suomen kielen eri variantit

Miten puhekieli eroaa kirjakielestä? Alkuun on syytä hieman avata suomen kielen varianttien jaottelua, joka on kielitieteessä ollut aina jokseenkin kiistanalainen kysymys. Termi *kirjakieli* viittaa selvästi kirjoitettuun kieleen, mutta nykyaikana kirjakielen sisään mahtuu variantteja hyvin muodollisesta lakitekstistä hyvin epämuodolliseen tekstiviestiin. Voisi siis sanoa, että osa kirjakielistä vaikuttaa nykyään pikemmin puhekieliltä. Lisäksi tämä toimii myös toisin päin: termiä *kirjakieli* käytetään myös puhuttaessa formaalista puhekielestä. Fred Karlsson käyttää tästä termiä *yleiskieli* tai *standardikieli*, jota voi olla sekä kirjoitettuna että puhuttuna versiona. Hän kirjoittaa: ”Puhuttu yleiskieli eli yleispuhekieli on käytännössä lähellä kirjakieltä.” (1982: 43–44.) ”Puhutun kirjakielen” eli nykyterminologialla siis *yleiskielen* esiintyminen on nykypäivänä rajoittunut lähinnä virallisiin julkipuhunnan tilanteisiin. (Kolehmainen 2014: 21–22.) Koska nykypäivän termi *yleiskieli* on kuitenkin niin lähellä toista tässä tutkimuksessa käyttämäni termiä *yleispuhekieli*, olen päättänyt pitäytyä termissä *kirjakieli*, joka on historiallisista syistäkin luonteva vaihtoehto termille *yleiskieli* (Kolehmainen 2014: 23).

Tieteeseen vakiintuneella termillä *yleispuhekieli* tarkoitettiin aiemmin samaa kuin nykypäivän termillä *yleiskieli* (ks. esim. Karlsson 1982: 44), mutta vuoden 2012 Kielitoimiston sanakirjaan termin määritelmä muutettiin muotoon ”epämuodollinen puhutun kielen muoto, jossa ei ole leimallisia alueellisia tm. erityispiirteitä” (Kolehmainen 2014: 22). Tässä tutkimuksessa käytän termiä *yleispuhekieli* juuri jälkimmäisessä merkityksessä.

Edellä mainittujen puheen varianttien lisäksi suomen kielestä löytyy laaja kirjo erilaisia aluepuhekieliä eli murteita. Murteet ovat tietyllä alueella puhuttuja kielen variantteja. Suomen kielessä on perinteisesti ajateltu olevan kaksi suurta murreryhmää, itä ja länsi, joilla on lisäksi useita alamurteita (mm. Mielikäinen 1991). Helsingin puhekieli on yksi suomen kielen aluepuhekielistä, mutta sillä on myös valtakunnallisesti merkittävä asema. Suomalainen julkinen puhekieli on alkanut viime vuosikymmeninä puhekielistyä yhä enemmän, ja puhuttu kirjakielinen yleiskieli alkaa olla nuorille ja keski-ikäisille kielenpuhujille vieras (Paunonen 2008: 92). Esimerkiksi Klaus Mäkelä on todennut jo 1980-luvulla, että kirjakielisen yleiskielen käyttö saatetaan kokea jopa epäkohteliaaksi etäännyttämiseksi (Mäkelä 1986). Tutkimukseni kannalta on oleellista esitellä hieman murrealueiden sekä Helsingin puhekielen ominaispiirteitä. Seuraavassa alaluvussa olen esitellyt itä- ja länsimurteiden olennaisimpia piirteitä, eli kuinka ne eroavat normitetusta kirjakielestä.

Puhutussa kielessä erilaiset variantit ovat jo arkipäivää ja pitkälti hyväksytyjä. Suomen kielessä on tapahtumassa murros myös kirjakielen normien avartumisessa, minkä todistaa esimerkiksi suomen kielen lautakunnan vuonna 2014 tekemä päätös ennen puhekieliseksi määrätyn *alkaa tekemään* -muodon hyväksymisestä yleiskielen rakenteen *alkaa tehdä* -rinnalle (kotus.fi 2014; Kolehmainen 2014: 344). Tällaiset rinnakkaiset muodot ovat yleisiä, sillä suomen yleiskieli perustuu alkujaan kahdelle murrepohjalle: itäiselle ja läntiselle (mm. Mielikäinen 1991). Normitetun suomen kielen puristisena syntyaikana 1800-luvulla koettiin tärkeäksi valita yksi oikea muoto, joten kieleen valikoitui aineksia sekä itä- että länsimurteista (Kolehmainen 2014: 58, 64). Nyt tätä normien vyyhtiä on lähdetty avartamaan asenteiden käännähtyä vapaammiksi, ja mahdollisesti jatkossa muitakin puhekielessä aktiivisesti käytössä olevia, mutta normatiivisesta oikeakielisyydestä poikkeavia muotoja hyväksytään myös kirjakieleen. Toinen suuri ero 1800-luvun ja nykyhetken välillä on luku- ja kirjoitustaitoisten osuuden huomattava kasvu; nykypäivänä mahdollisia kielenhuoltajia ja -luojia löytyy huomattavasti enemmän kuin kielen syntyaikoina. Tämä johtaa

luonnollisesti myös asenteiden laajempaan kirjoon. Tiukkojen normien karsiminen voi helpottaa suomea vieraana ja toisena kielenä opiskelevia kuin myös heidän opettajiaan, mikäli erilaiset variantit voivat olla hyväksyttäviä tulevaisuudessa kenties myös kirjakielessä.

2.1.3 Suomen puhekielen eri varianteista

Tässä alaluvussa esittelen suomen aluepuhekielten muutamia pääpiirteitä osoittaakseni, kuinka paljon variaatiota kielessämme on. Usein nämä piirteet ovat vielä puheessa hyvinkin usein toistuvia, mistä esimerkkinä ovat esimerkiksi persoonapronominit. Tämä tekee niistä olennaisia ymmärtämisen kannalta ei-ensikieliselle suomen puhujalle jo heti opintojen alkuvaiheessa, mikäli kyseiselle kielimuodolle altistuu arjessaan. Olen jakanut tarkasteltavat aluepuhekielet kolmeen ryhmään: itäisiin murteisiin, läntisiin murteisiin sekä Helsingin puhekieleen. Perusteet jaolle itä – länsi tulevat kaukaa historiasta: perinteisen murrejaon perustana on äännehistoria. Selvin ero murteiden välillä on ollut t:n heikon asteen ilmentyminen, joka yleiskielessä ilmenee ääntenä *d*.

Mielestäni on perusteltua esitellä myös Helsingin puhekielelle ominaisia piirteitä, sillä huomattavasti suurin osuus kyselyyn vastanneista opettajista opettaa juuri pääkaupunkiseudulla. Lisäksi pääkaupunkiseudulla puhuttu kieli on osaltaan koko maan kattava kielen rekisteri: suuri osa muun muassa televisio-ohjelmien kielestä mukailee Helsingin puhekieltä, ja se on näin läsnä myös muualla Suomessa asuvien arjessa.

Itä- ja länsimurteiden katsauksessa olen käyttänyt apuna Aila Mielikäisen julkaisua *Murteiden murros – Levikkikarttoja nykypuhekielen piirteistä* (1991) sekä artikkelia *Nykypuhesuomen alueellista taustaa* (1982). Helsingin puhekielen katsauksen lähteenä olen käyttänyt pääasiassa Heikki Paunosen teosta *Tsennaaks stadii, bonjaaks slangii – Stadin slangin suursanakirja* (2000). On kuitenkin otettava huomioon elävän kielen tutkijan ikuisuusongelma, käsiteltävän massan laajuus ja muuttuvuus, kuten Mielikäinen asian hienosti sanoiksi pukee: ”Se ainesmäärä, jonka sociolinguisti pystyy käsittelemään ja analysoimaan, on murto-osa koko yhteisön kielestä, joten kielen sosiaalinen kuva jää ainakin yhtä kauas ’totuudesta’ kuin dialektologin analysoima alueellinen vaihtelu. On myös kyseenalaista, pystytäänkö koskaan

määrittelemään tai nimeämään yhtään sosiaalimurretta läheskään samaan tapaan kuin paikallismurteita on voitu rajata.” (Mielikäinen 1982: 278.)

Suomen kielen itämurteet jakautuvat kahteen murreperheeseen: savolaismurteisiin ja kaakkoismurteisiin. Länsimurteet taas kattavat suurimman osan maantieteellisestä Suomesta: niihin voidaan laskea kuuluvaksi lounaismurteet, hämäläismurteet, pohjalaismurteet sekä peräpohjalaiset murteet. (Mielikäinen 1991: 6.) Seuraavat neljä piirrettä ovat Mielikäisen mukaan selkeimmät ja yhtenäisimmät erot itä- ja länsimurteiden välillä:

(1) *d*-äänne

Osassa länsimurteita käytetään *d*-äännettä suveenisti. Se on myös periytynyt tätä kautta yleiskieleemme. Osassa länsimurteita äänne *d* muuttuu kuitenkin *r*-äänteeksi. Itämurteissa taas äänne *d* useimmiten katoaa. Näin esimerkiksi yleiskielen sana *veden* muuttuu länsimurteissa muotoon *veren* ja itämurteissa muotoon *veen* sekä sana *lehden* muotoihin *lehen* tai *lehen*.

(2) *ts*-yhdistelmä

Toinen itä- ja länsimurteita erottava piirre on yleiskielen *ts*-yhdistelmän vaihtelu. Länsimurteille tyypillinen on konsonanttiyhdistelmä *tt*, itämurteille taas *ht*. Yleiskielen sanat *katso* sekä *metsä* lausutaan länsimurteissa näin *katto* ja *mettä*, kun taas itämurteissa muoto on *kahto* ja *mehtä*.

(3) *lk*- ja *rk*-yhtymien astevaihtelu

Myös konsonanttiyhdistelmät *lk* ja *rk* sanan keskellä erottavat kaksi murreperhettä toisistaan, tällä kertaa astevaihteluidensa vuoksi. Länsimurteissa astevaihtelu on muotoa *lk:l*j ja *rk:r*j (*jälki:jäljet*, *kurki:kurjet*, *nälkä:näljät*) tai *lk:lv* (*pelko:pelvot*). Itämurteissa taas astevaihtelu ilmenee useimmiten jälkimmäisen konsonantin katona: *jälki:jälet*, *kurki:kuret*, *nälkä:nälät* sekä *pelko:pelot*.

(4) Diftongit

Itämurteissa yleiskielen sanojen pitkille *a*- ja *ä*-vokaaleille tapahtuu usein diftongiutuminen eli (tässä tapauksessa) pitkä yksittäisvokaali muuttuu kahden eri vokaalin yhdistelmäksi. Esimerkkejä tällaisista sanoista ovat esimerkiksi *moa* (yleiskielen *maa*) sekä *peä* (yleiskielen *pää*). Itämurteissa siis *viännetään* diftongeja sinne, missä niitä ei yleiskielessä ole. Länsimurteissa taas yleiskielen suppenevat diftongit väljenevät, eli niissä diftongeissa, joissa yleiskielessä jälkimmäinen vokaali on suppeampi kuin ensimmäinen, esiintyy länsimurteissa

suppeamman vokaalin tilalla väljempi vokaali. Diftongien väljentymistä tapahtuu esimerkiksi sanoissa *nuari* (yleiskielen *nuori*), *tyämiäs* (yleiskielen *työmies*) ja *vieras* (yleiskielen *vieras*).

Näiden piirteiden lisäksi on totta kai mainittava persoonapronominien vaihtelu. Suomessa esiintyy viisi varianttia yksikön ensimmäiselle ja toiselle persoonalle: *minä/sinä*, *mie/sie*, *miä/siä*, *mää/sää* ja *mä/sä*. Pikapuhemuodot *mä* ja *sä* ovat laajalevikkisiä, eikä niiden käytön voi katsoa olla leimallista tietyllä murrealueella (Mielikäinen 1982: 283). Myös monikon persoonilla on kaksi varianttia: läntisen ja yleiskielen *me*, *te* ja *he* sekä itämurteiset *myö*, *työ* ja *hyö*. Mielikäisen mukaan vielä 1980-luvulla jälkimmäisten osuus itämurteiden alueella on ollut melko vankka, ja piirre oli säilynyt myös länsimurteiden puolelle muuttaneilla (1982: 284). Lisäksi laajalevikkinen puhekielisyys on yksikön ja monikon kolmansista persoonista *hän* ja *he* käytetyt muodot *se/ne*. Tämän piirteen levikki on erityisen laaja: Fred Karlsson on luokitellut ne osaksi yleispuhekielen epävirallista rekisteriä (Karlsson 1975: 53–54).

Kaupunkien puhekieliä on tutkittu systemaattisesti huomattavasti vähemmän aikaa kuin maaseudun kieliä. Kaupunkien kielet ovat olleet eri paikoista tulleiden murteiden ja kielten sulatusuuneja, joten tutkimuksen kannalta ne nähtiin pitkään ”epäpuhtaina” maaseudun murteiden rinnalla. Helsinginkin on ollut jo perustamises-taan lähtien monikielinen; alunperin suurin osa väestöstä oli ruotsinkielisiä. Ruotsin ja suomen kielen omien murteiden lisäksi myös esimerkiksi venäjä on vaikuttanut Helsingin puhekielen muodostumiseen: erityisesti vanhassa Stadin slangissa oli paljon venäjän kielestä tulleita vaikutteita. Myös uudet maahanmuuttajien kielet vaikuttavat nykyiseen Helsingin puhekieleen. (Paunonen 2008: 1–2.) Paunonen ja Paunonen jaottelevat Stadin slangin kahteen eri aikoina Helsingissä puhuttuun puhekielen varianttiin. Vanhan Stadin slangin he määrittelevät vaikuttaneen Helsingissä 1890–1949-luvuilla, ja tätä kielimuotoa käyttivät lähinnä työläiset. Uudempi Stadin slangi taas alkoi muotoutua 1950-luvun jälkeen, ja on eriytynyt erilaisiksi nuorisokulttuurien slangeiksi vuodesta 1976 eteenpäin. (Paunonen – Paunonen 2000: 17.)

Heikki Paunonen (1993) on tutkinut töölöläisten ja kalliolaisten puhekieltä 1970- ja 1990-luvulla. Hän on tutkimuksellaan todistanut sen, että Stadin slangi ei ole enää nykypäivänä vain työläisväestön käyttämä kieli, vaan siitä on tullut Helsingin alueen ”varioiva valtakieli”, johon jo Paunosen teoksen *Vähemmistökielestä varioivaksi valtakieleksi* nimi viittaa. Slangi alkoi nuorten puhekielenä, ja edelleen nuo-

ret ovat suurin slangia puhuva joukko. Paunosen tutkimuksen mukaan 1990-luvun nuorison puheessa lähes kaikki kielen piirteet olivat jo puhekielistyneet (Paunonen 2008: 92).

Minkälaisia puhekieliset piirteet siis ovat? Helsingin puhekieli on saanut piirteitä ruotsista ja muista kielistä, mutta erityisesti se on sekoitus piirteitä eri suomen kielen aluemurteista (Paunonen 2008: 1, 36–50). Seuraavaksi luettelen Paunosen listaamista piirteistä muutamia. Piirteet kuvaavat vanhaa stadin slangia, mutta monet piirteet ovat pitäneet pintansa myös nykypäivään. Kaikki alla luetteleman piirteet ovat läsnä myös nykyisessä Helsingin slangissa.

- Sananalkuiset kahden tai kolmen konsonantin yhtymät, kuten *fleda* ‘hiukset’, *frendi* ‘ystävä’, *skidi* ‘lapsi’ ja *skraga* ‘kravatti’ (Paunonen – Paunonen 2000: 19–21). Suomen yleiskielessä sananalkuiset konsonanttiyhtymät ovat harvinaisia ja esiintyvät yleensä vain lainasanoissa (Karls-son 1982: 104–107).
- Supistumaverbien (perusmuodossa tA-loppuiset) perusmuodossa tA-pääte vaihtuminen pitkäksi vokaaliksi esimerkiksi *On dorgaa skimbaa kartsalla*. (Paunonen – Paunonen 2000: 22–23.)
- Kysymyslauseiden liitepartikkeli *-ks*, yleiskielisen *-ko*:n sijaan. Esimerkiksi *Ostetaaks snadit?* Usein subjektipersonaan viittaava pronomini liittyy lisäksi kysymyspartikkeliin: *Istunksmä tokavikas pulsas suomen luokas?* (Paunonen – Paunonen 2000: 23–24).
- Erilaiset slangijohtimet, kuten *-ari* (*duunari*, *kielari*), *-is* (*futis*, *Kaisis*), *-ka* (*Krunik(k)a*, *tietsikka*), *-tsa* (*mantsa*, *Kultsa*), joiden avulla on mukautettu sanoja slangikäyttöön (Paunonen – Paunonen 2000: 25–28).
- Murteista tulleita piirteitä ovat esimerkiksi pronominiin *tuo*, *nuo* vastineet *toi*, *noi*; *ts*-yhtymän vastine vaihtumaton *tt* (*seittemän*); *iA*, *ua*, *yä* -yhtymiä vastaavat pitkät vokaalit *ii*, *uu*, *yy* (*pitkii poikii*) ja *d*:n variantit \emptyset ja *j* (*meijän*, *yheksän*) (Paunonen 2008: 37–40).

Kuten edellisestä listasta voi lukea, eroaa Helsingissä puhuttu suomen kielen variantti kirjoitetusta ja puhutusta yleiskielestä monilta osin. Monilla Helsingin puhekielen piirteillä on kuitenkin pohjansa paikallismurteissa, josta ne ovat levinneet laajemmalle ja päätyneet Helsingin puhekieleen. Ne eivät siis ole uusia kielen muotoja, vaan useimmilla on pitkät perinteet. Laajalevikkisyys on auttanut piirteiden pitkässä säilymisessä, ja nykyaikana näitä piirteitä ei oikeastaan voi enää edes määritellä kuulu-

vaksi johonkin tiettyyn aluepuhekieleen, vaan niitä voi kutsua yleispuhekielen epävirallisen rekisterin varianteiksi. Tällaisiksi piirteiksi on Fred Karlsson luokitellut muun muassa monikon 1. ja 3. persoonan inkongruentit muodot sekä pronomien *se* ja *ne* käytön *hän* ja *he* sijaan. (Mielikäinen 1982: 280–282 [Karlsson 1975: 53–54].)

Lisäksi Helsingin slangi – sekä muut murteet – ottaa alati vaikutteita muista kielistä: englannista sekä muualta Suomeen muuttaneiden ensikielistä. Helsingin monikielisyys on rikastunut valtavasti viimeisten vuosikymmenien aikana. Vuonna 2014 muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä oli 12 prosenttia, kun osuus vuonna 1981 oli vain 0,4 prosenttia. Vaikka Helsingillä on pitkä monikielinen historiansa, on nykytilanne siitä uusi, että kieliä on suuri määrä ja edustettuna on myös muita kuin eurooppalaisia kieliä. (Lehtonen 2015: 14.)

2.2 Aiempaa tutkimusta

Tässä alaluvussa esittelen tutkimukseni viitekehystä. Ulkomaalaisille suunnatusta opetuspuheesta eli USO-puheesta, johon tutkimukseni pureutuu, ei Suomessa ole tehty laajalti tai pitkään tutkimusta (Ventä 2007: 136). Opettajan puheella on kuitenkin merkittävä vaikutus siihen, millaisen kielimuodon oppilaat oppivat (Ahtosalo 2012: 8). Ensimmäisiä USO-puhetta tutkineita on Marja-Terttu (1994a), joka vertaili liseniaatintyössään ei-äidinkielisille suunnattua opetuspuhetta äidinkielisille suunnattuun opetuspuheeseen. Hän keskittyi erityisesti tutkimaan yleiskielen ja puhekielen suhdetta.

Ulkomaalaisille suunnatusta opetuspuheesta on tehty useampia pro gradu -tutkielmia 2000-luvulla. Tanja Kyykkä (2001) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut puhekielen eri muotoja S2-luokassa sekä opettajien ja oppijoiden asenteita variaatiota kohtaan. Leena Ventä (2008) taas tutki pro graduaan varten kuvaamistaan videonauhoista yhden S2-opettajan opetuspuhetta ja analysoi puhekielen osuutta opetuspuheessa. Hänen tutkimustuloksistaan käy ilmi, että opettajan asenteet ja käytäntö eivät kohtaa: vaikka puhekielen opetus koetaan tärkeäksi, ei se näy opetuksessa.

2010-luvulla aihetta ovat tutkineet muun muassa Milja Ahtosalo (2012) sekä Niina Sillankorva (2015) pro gradu -tutkielmissaan. Ahtosalo (2012) tarkasteli neljän S2-opettajan yksikön ensimmäisen persoonan pronomien variaatiota. Sillankorva (2015) taas tutki S2-opettajia, ja heidän käsityksiään puhekielen ja murteen opettamisesta. Hänen tutkimuksensa on laadullinen tutkimus, joka keskittyy seitsemän opetta-

jan valintoihin ja asenteisiin. Sillankorvan tutkimuksen perusteella yleis- eli kirjakielen asema on vahva S2-opetuksessa, eikä aluepuhekiel(i)en käsittelylle juurikaan jää aikaa.

Leo Jäppinen (2014) taas on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan suomenopettajien kielivalintoja: mitä kieltä opettajat käyttävät opetuksessaan? Ovatko he vanhoutuneita suomea suomeksi -opettajia vai hyödyntävätkö he luokan omia äidinkieliä tai muita kieliä opetuksessaan? Jäppisen kyselyyn vastanneet opettajat ovat sekä Suomessa että Venäjällä toimivia suomenopettajia. Jäppisen tutkimuksessa keskitytään siis jakolinjaan suomi–muu kieli, kun taas itse keskityn tässä tutkimuksessa nimenomaan opettajien käyttämiin suomen kielen eri variantteihin.

Tutkimuksessa ei ole juurikaan selvitetty sitä, miten funktionaalisen opetuksen tulisi näkyä opetuksessa. Kansainvälisestikin on vielä hiljan kritisoitu sitä, että toisen kielen oppimisen tutkimus on pitkälti keskittynyt kielen rakenteisiin eikä oppijan sosiaalistumiseen, vaikka tutkijat ovat jo pitkään olleet yksimielisiä siitä, että kielen opetuksen kuuluisi olla nimenomaan käyttöpohjaista. Aalto, Tukia ja Mustonen ovat avanneet Virittäjässä vuonna 2009 ilmestyneessä artikkelissaan funktionaalisen S2-opetuksen lähtökohtia: heidän mukaansa toisen kielen opetuksessa tärkeintä on opettaa *kielitaitoa*, ei niinkään kieltä: antaa oppijalle välineitä, joilla hän pärjää haluamissaan yhteisöissä kielen avulla. (Aalto – Mustonen – Tukia 2009: 402–7.)

Tutkimusaiheeseeni linkittyy läheisesti myös itse S2-oppijoiden toiveet ja tavoitteet kielenoppimiselle. Suomi toisena kielenä kontekstissa oppijoiden asenteita on tutkinut Kristiina Kuparinen. Hän on keskittynyt tutkimuksessaan S2-oppijoiden asenteisiin eri kielen koodeja kohtaan (2001). Kuparisen tutkimukseen osallistuneet oppijat kokivat puhekielen oppimisen kuuluvan kurssien ulkopuolelle, ja osa tutkitavista ei halunnut oppia puhekieltä lainkaan. Kuparisen tutkimuksen aineisto on kuitenkin kerätty vuonna 1993, joten oppijoiden asenteissa on saattanut ilmetä muutosta. Toisaalta olen itsekin törmännyt kentällä opettavien puheissa tähän ilmiöön: oppija ei ole kiinnostunut oppimaan puhekielen rekisteriä, sillä kokee sen rumaksi tai alempiarvoiseksi. Maria Mäkelä (2009) onkin pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut suomi toisena ja suomi vieraana kielenä -opiskelijoiden kielitaitokäsityksiä. Hänen aineistostaan käy ilmi, että puhekielen osaaminen on tärkeää erityisesti S2-opiskelijoille (2009: 40). Mäkelän tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat suulliset taidot ylipäänsä tärkeämmiksi kuin kirjalliset taidot, sillä heidän mielestään kielellä tulee ensisijaisesti kyetä pärjäämään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (mt.). Myös

oma kandidaatintutkielmani käsitteli S2-oppijoiden näkemystä puhekielen opetuksen tärkeydestä. Lähes kaikkien kyseiseen tutkielmaan teettämäni kyselyyn vastanneiden oppijoiden mielestä puhekielen opetus oli joko tärkeää tai erittäin tärkeää. (Luukka 2015.)

Heini Lehtonen (2004) taas on tutkinut maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puhetta ja havainnut heidän puheessaan esiintyvän ns. ”huonon suomen” piirteitä, joista näkyvin on yksikön ensimmäisen persoonan muodon *minä* käyttö (Lehtonen 2006: 262). Väitöskirjassaan (2015) hän tutkii Helsinkiläisten nuorten kielellisiä resursseja sekä kielen sosiaalista indeksisyyttä: tarkastelun kohteena ovat helsinkiläiset yläkoululaiset, joiden kouluissa puhutaan pariakymmentä eri ensikieltä (Lehtonen 2015: 13). Lehtonen puhuu paitsi rekistereistä ja indeksisyydestä myös tyylistä ja tyyllittelystä. Hänen mukaansa ”tyyli on kollaasi erilähtöisistä vanhoista aineksista, jotka yhdistyessään saavat uusia merkityksiä” (2015: 46). Oppilaat käyttävät jo olemassa olevia kielen piirteitä uudella tavalla, luoden näin omaa tyyliään. He myös lisäävät siihen aineksia omista – tai ystäviensä – kotikielistä: Lehtonen nostaa esimerkiksi esiin sanan *wallahi*, *mä vannon/lupaan*, joka on arabiaa, mutta voitaisiin sanoa sen olevan nykyisin osa myös suomen kieltä (2015: 211).

Lehtonen pohtii väitöskirjassaan myös termien *maahanmuuttaja* ja *maahanmuuttajataustainen* ongelmallisuutta: hänen oppilaiden kanssa käymissä haastatte-
luista selvisi, että oppilaat eivät koe termin *maahanmuuttaja* kuvaavan heitä itseään, vaan moni sanoi kokevansa itsensä ennemminkin *ulkomaalaiseksi*. Lehtonen käyttää tästä huolimatta tutkimuksessaan termiä *maahanmuuttajataustainen* sen vakiintuneisuuden vuoksi, mutta painottaa tämän olevan tutkijan kategoria (2015: 93). On siis hyvä tiedostaa termin pulmallisuus, myös tässä tutkimuksessa.

3 Aineisto ja metodi

Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa keräämäni aineiston sekä erittelen tapaa, jolla tarkastelin sitä. Ensimmäisessä alaluvussa 3.1 esitellään keräämäni aineisto: milloin ja missä se on kerätty sekä millä perusteella se on kerätty juuri tässä muodossa. Lisäksi alaluvussa 3.1 esitellään tapaa, jolla aineistoa on tarkasteltu, toisin sanoen tutkimusmetodia. Alaluvussa 3.2 esittelen tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatiedon, koulutustaustan sekä opetuspaikan asteen ja maantieteellisen sijainnin osilta.

3.1 Tutkimusmetodi: kyselytutkimus

Valitsin tutkimukseni metodiksi kyselytutkimuksen. Halusin saada mahdollisimman laajan tutkimusaineiston, joka kattaisi Suomen eri murrealueita sekä isoja ja pieniä kaupunkeja, mikä mahdollistaisi vertailun eri alueiden kesken sekä jonkinlaisten yhteenvetojen tekemisen. Tähän ainoana realistisena tutkimusmetodina toimi e-lomakkeena toteutettu kyselytutkimus, jolla oli mahdollista saada kerättyä tietoa samanaikaisesti usealta henkilöltä heidän fyysisestä sijainnistaan riippumatta. Koska halusin tutkimukseen myös kvalitatiivista aineistoa, lisäsin jokaisen kysymyksen loppuun avoimen vastauskentän, johon vastaajat pystyivät halutessaan laajentamaan vastauksiaan tai jättämään kommentteja kyselylomakkeen laatijalle. Ilokseni vastaajat olivat vastanneet ahkerasti näihin vapaaehtoihin avoimiin kohtiin.

Keräsin tutkimukseni aineiston kyselylomakkeella tammikuussa 2017. Kyselylomakkeen loin Helsingin yliopiston e-lomakeohjelmaan. Ennen kyselyni julkistamista pyysin kahta suomi toisena kielenä -opettajaa täyttämään kyselyn ja kertomaan, mikäli jokin kysymys jäi epäselväksi tai vastausvaihtoehdot eivät olleet riittäviä. Tarkastin myös, että saan esittämilläni kysymyksillä vastauksen etukäteen muotoilemiini tutkimuskysymyksiin.

Lähdin hakemaan vastaajia kyselylleni suomi toisena kielenä -opettajien suljetusta facebook-ryhmästä (”S2-opettajat”) sekä Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n sähköpostilistalta (s2-opelista@kaapeli.fi). Facebook-ryhmässä oli kyselyn lähettämisen aikaan 2881 jäsentä ja sähköpostilistalla yhdistyksen nettisivujen mukaan yli 1700 jäsentä. Koska toiveenani oli saada vastauksia ympäri Suomen, tällaiset laajat ryhmät olivat otollisin lomakkeen välityskanava. Etukäteen asettamani tavoitearvo, sata vastaajaa, ylittyikin jo ensimmäisen vuorokauden sisällä. Lopullinen kyselyyn vastanneiden määrä on 132 vastaajaa. Vastauksia oli tallentunut järjestelmään 136,

mutta analyysia tehdessäni huomasin eräiden vastaajien tietojen tallentuneen tuplasti järjestelmään.

Kyselylomakkeeni kaikki pakolliset kysymykset (taustatietojen ikä-kysymystä lukuun ottamatta) olivat monivalintakysymyksiä. Lähes jokaisen kysymyksen jälkeen seurasi avokysymys, johon vastaajan oli mahdollista tarkentaa monivalintakysymyksessä antamaansa vastausta. Päädyin olemaan laittamatta yhtäkään pakollista avokysymystä lomakkeeseeni, sillä oletin kyselyyn motivoituneimmin vastaavien vastaavan myös vapaaehtoisin avokysymyksiin. Tämä arveluni osui oikeaan, sillä sain runsaasti vastauksia myös kysymysten vapaaehtoisin avoimiin kohtiin, mikä tuo myös laadullista näkökulmaa tutkimukseen. Lisäksi lomakkeen lopussa oli kenttä, johon vastaajat pystyivät jättämään kommentteja ja kysymyksiä kyselyn laatijalle. Nämä lopun kommentit autoivat myös kyselylomakkeen luotettavuuden ja laadun arvioinnissa.

Kyselyn alkuun olin laatinut saatetekstin, jossa oli esitelty lyhyesti lomakkeessa esiintyvät termit *kirjakieli*, *alueellinen puhekieli*, *yleispuhekieli* ja *rekisteri*. Koska nämä termit voivat olla moni- tai vaikeatulkintaisia, koin tarpeelliseksi avata sitä, mitä termeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Eräs vastaajista toivoikin juuri tätä lopun kommentteja ja kysymyksiä kyselyn laatijalle -kohdassa: ”Termit ’yleispuhekieli’ ja ’kirjakieli’ pitäisi määritellä kyselyn alussa. Kirjakieltähän ei puhuta: sen puhuttu versio on yleiskieli.” Tästä kommentista päätellen kirjakieltä ja yleispuhekieltä koskeviin kysymyksiin olisi voinut laittaa kehotuksen katsoa saatteesta niiden merkitykset tässä tutkimuksessa. Ilmeisesti kuitenkin valtaosa kyselyyn vastanneista oli huomannut lukea saatetekstin, ja näin osannut vastata kysymyksiin ongelmitta.

Latasin kyselyn tuloksista Excel-raportin, jonka avulla tarkastelin eri kysymyksien vastauksia ensin erikseen: tein niistä kvantitatiivisen analyysin, jossa erottelin, kuinka monta vastaajaa valitsi kunkin annetun vastausvaihtoehdon. Tämän jälkeen otin mukaan kuhunkin kysymykseen kuuluneet avovastaukset, jotka laajensivat näkökulmaa enemmän kvalitatiiviseen. Lopuksi tein vertailevaa tutkimusta, jossa tarkastelin, miten eri vastaajaryhmät (tietyn ikäpolven, koulutuksen tai maakunnan opettajat) olivat vastanneet kysymyksiin.

Koska tarkensin vielä aineistoni keruun jälkeen tutkimuskysymyksiäni ja halusin keskittyä erityisesti puhekielen asemaan, jouduin rajaamaan yhden kyselyyn laatimastani kysymyksistä pois analyysista. Kysymys koski opettajien luokassaan antamien esimerkkilauseiden rekisteriä. Tämä kysymys ei jälkikäteen katsottuna palvellut

tutkimuskysymyksiäni, eikä sen käsittely sopinut mihinkään analyysin aihekokonaisuuksista, joten sen mukaan ottaminen olisi vain turhaan laajentanut jo valmiiksi laajaa tutkimusta.

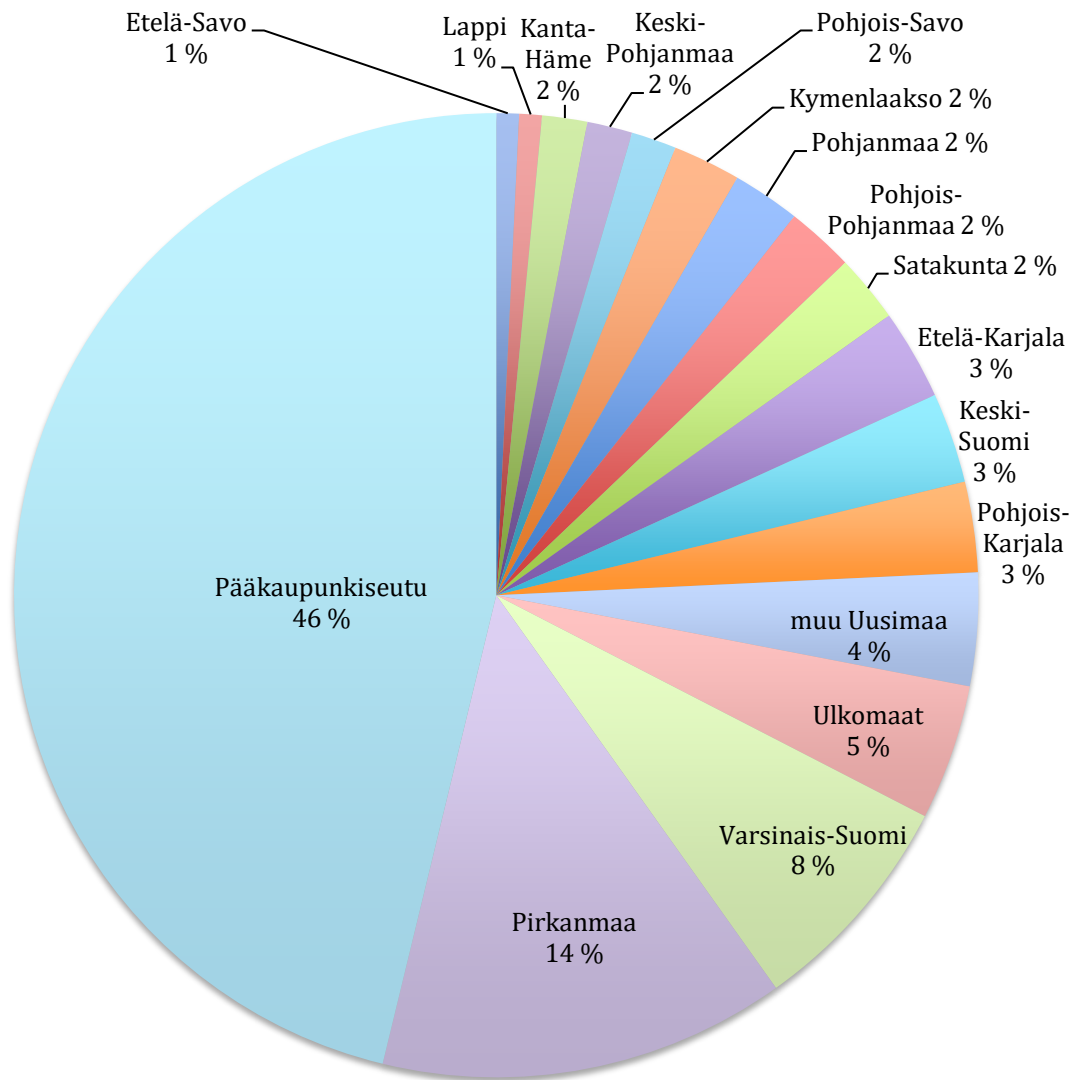
3.2 Kyselyyn vastanneet opettajat

Kyselylomakkeessa oli neljä opettajien taustatietoja tiedustelemaa kysymystä, joissa kysyttiin vastaajien syntymävuotta, heidän työpaikkansa oppilaitoksen opetusastetta ja sijaintia sekä opettajan omaa koulutustaustaa. Kysymällä vastaajien syntymävuotta pystyin tekemään joitakin arvioita siitä, onko puhekielen opettamisessa variaatiota eri-ikäisten opettajien keskuudessa. Opetuslaitos taas kertoo jotakin siitä, millaisessa ympäristössä kyseisten vastaajien oppilaat elävät sekä mahdollisesti jotakin heidän iästään. Toivoin saavani tutkimukseen alueellista vaihtelua, opettajia ympäri Suomea, minkä vuoksi kysyin oppilaitoksen sijaintia. Oppilaitoksen sijainnista voi myös päätellä ainakin oppilaan elinympäristössä puhuttavasta kielen variantista. Toivoin tällä saavani vastausta siihen, vaikuttaako opetusalueella puhuttava kielimuoto opettajien valitsemaan opetuskielen varianttiin.

Opettajien koulutustaustalla halusin kartoittaa sitä, onko opettajilla suomen kielen korkeakoulututkintoa tai opettajan pätevyyttä. Olin kuitenkin valitettavasti muotoillut vastausvaihtoehdot hieman puutteellisiksi, sillä niistä ei selviä, onko opettajalla pedagogista pätevyyttä, minkä valossa olisi ollut mielekästä vertailla opettajien erilaisia valintoja kielen variantin suhteen.

3.2.1 Maantieteellinen sijainti

Opettajien opetuspaikan sijaintia tiedustellessa tavoitteenani oli kartoittaa, vaikuttaako opetuspuheen rekisterin valintaan opetuspaikka ja mahdollinen murre, jota alueella puhutaan. Kysymys oli asetettu monivalinta-muotoon, jossa jakona toimi Suomen maakunnat. Vastausvaihtoehdoista oli kuitenkin päässyt unohtumaan Pohjois-Pohjanmaa ja Keski-Suomi, tästä pahoittelut kaikille pohjoispohjanmaalaisille ja keskisuomalaisille. He, ja esimerkiksi ulkomailla opettavat, pystyivät kuitenkin valita kohdan ”muualla/ulkomailla” ja tarkentaa avoimeen kenttään tarkemman sijainnin.



(Kaavio 1) Vastaajien maantieteellinen sijainti maakunnittain.

Lähes puolet kyselyyn vastanneista opettajista opettaa pääkaupunkiseudulla ($n = 61$). Toiseksi suurin osuus vastanneista opettajista, 18 prosenttia, opettaa Pirkanmaan alueella ($n = 18$). Suomen alueet, joilta ei otannassani ole lainkaan vastaajia, ovat Etelä-Pohjanmaa, Kainuu ja Päijät-Häme.

Väestöliiton mukaan ”Suomen kymmenessä suurimmassa kaupungissa asuu lähes 65 prosenttia kaikista Suomessa asuvista ulkomaalaisista” ja eniten ulkomaalaisia asuu Helsingissä (vaestoliitto.fi). Tähän tietoon nojaten ei kyselyyn vastanneiden näennäinen vääristynyt jakauma ole niin suuri: Suomen kaksi suurinta kaupunkia

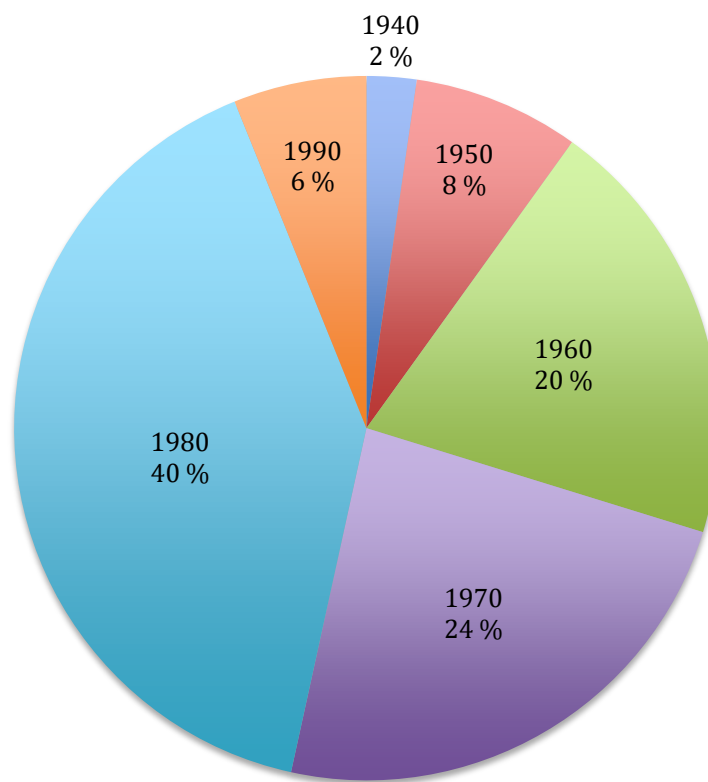
ovat Helsinki ja Espoo ja neljänneksi suurin kaupunki on Vantaa, jotka muodostavat yhdessä pääkaupunkiseudun, jossa lähes puolet (46 %, $n = 61$) kyselyyn vastanneista opettajista opettaa. Vaikka siis pääkaupunkiseudulla opettavien vastaajien osuus otannasta onkin suuri, on se perusteltua, sillä kyseisellä alueella asuu paitsi huomattava osa Suomen kokonaisväestöstä myös suurin osa maahanmuuttajista, eli olettamista suomi toisen kielen opetusta tarvitsevista henkilöistä. Tästä johtuen myös suurin osa suomea toisena kielenä opettavista opettajista opettanee Helsingissä.

Pääkaupunkiseudun jälkeen toiseksi suurin vastaajaryhmä, 14 prosenttia ($n = 18$) koostuu Pirkanmaalla opettavista S2-opettajista. Pirkanmaalla sijaitsee Suomen kolmanneksi suurin kaupunki Tampere, mikä selittää jälleen suurta prosenttiosuutta. Kolmanneksi eniten vastaajia otannassa on Varsinais-Suomen maakunnasta ($n = 10$), jossa sijaitsee Turku, joka on Suomen viidenneksi suurin kaupunki pääkaupunkiseudun kaupunkien ja Tampereen jälkeen. Keski-Suomesta, jossa sijaitsee Jyväskylä (7. suurin kaupunki) oli neljä vastaajaa, Pohjois-Pohjanmaalta (Oulu, 6.) ja Kymenlaaksoista (Kouvola, 10.) kustakin kolme sekä Pohjois-Savosta (Kuopio, 9.) kaksi vastaajaa. Päijät-Hämeestä, jossa Lahti, Suomen kahdeksanneksi suurin kaupunki, sijaitsee ei otannasta löydy lainkaan vastaajia. (Väestöliiton nettisivut, Kuntaliiton nettisivut.)

Vastaajien maantieteellinen jakauma ei siis aivan vastaa mahdollista S2-opettajien alueellista jakaumaa, eikä muutaman vastaajan perusteella voi tehdä yleisolettamuksia kyseisen maakunnan S2-opettajien opetuspuheen rekisterivalinnoista. Otannassa löytyy kuitenkin vastaajia lähes jokaisesta Suomen maakunnasta, joten tutkimustulokset antavat jokseenkin kattavan kuvan S2-opettajien opetuspuheen rekisterivalinnoista Suomessa. Suomen alueiden lisäksi kyselyyn vastanneista seitsemän ilmoitti opetuspaikakseen ulkomaat. Alun perin olin ajatellut tutkivani vain Suomessa opettavia, sillä suomi toisena kielenä -opetus on nimenomaan Suomessa tapahtuvaa opetusta, kun taas ulkomailla opetettava suomen kieli on suomi vieraana kielenä -opetusta. En kuitenkaan ollut eritellyt kyselylomakkeessa, että kysely koskee vain Suomen rajojen sisällä opettavia, enkä näe syytä jättää näitä seitsemää vastaajaa otannan ulkopuolelle, joten heidän vastauksensa on myös otettu mukaan vertailuun.

3.2.2 Ikäjakauma

Seuraavaksi esittelen vastaajien ikäjakaumaa. Kaikki paitsi yksi vastaajista vastasi kysymykseen, jossa tiedusteltiin vastaajan ikää, eli tähän kysymykseen vastanneiden kokonaislukumäärä on 131. Opettajien ikäjakauma on laaja: vanhin vastaaja on syntynyt vuonna 1947 ja nuorin vuonna 1994. Kyselyssä ikää tiedusteltiin juuri syntymävuoden perusteella, mutta tässä olen yksinkertaistamisen vuoksi jakanut vastaukset vuosikymmenittäin. Näin analyysin teko on myös mielekkäämpää, kun yhteen ikäryhmään tulee useampi vastaaja.



(Kaavio 2) Vastaajien ikäjakauma syntymävuosikymmenen mukaan.

Suurimmat vastaajaryhmät löytyvät 1960-, 1970- ja 1980-luvulla syntyneistä, ja he kattavat yhteensä 84 prosenttia vastaajista. Näinä vuosikymmeninä syntyneet ovat 28–57-vuotiaita, eli parhaassa työiässä olevia ihmisiä. Eniten vastaajia ($n = 53$) on 1980-luvulla syntyneissä, jotka kattavat 40 prosenttia koko otannasta.

Pienimmät ryhmät koostuvat nuorimmista ja vanhimista vastaajista: 1990-luvulla syntyneitä on 6 prosenttia vastaajista ($n = 8$) ja 1940-luvulla syntyneitä taas vain 2 prosenttia ($n = 3$). 1950-luvulla syntyneitä on vastaajista 8 prosenttia ($n = 10$). Yksi kolmesta 1940-luvulla syntyneistä vastaajasta ilmoitti olevansa jo eläkkeellä, mutta halusi vastata kuitenkin kyselyyn. Mielestäni ei ole perusteita jättää eläkkeellä jo olevaa S2-opettajaa otannan ulkopuolelle, joten hänetkin on laskettu mukaan otantaan.

3.2.3 Koulutustausta

Lisäsin kysymyksen vastaajien koulutustaustasta aivan viimeisenä ennen kyselyn julkistamista, enkä siis ollut tarkastuttanut vaihtoehtoja koevastaajilla. Tämä kostautui siinä, että vastausvaihtoehtoihin *muu yliopistotutkinto* ja *muu, mikä?* tuli 51 vastausta. Jommankumman näistä vastausvaihtoehtoista valinneista seitsemän oli tarkentanut vapaaseen tarkennuskenttään opiskelleensa maisteriksi kirjallisuus pääaineenaan ja viisi pääaineenaan suomalais-ugrilainen kielentutkimus. Äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opettajiksi voi valmistua myös pääaineenaan kotimainen tai yleinen kirjallisuustiede, mikä olisi ollut hyvä ottaa huomioon kyselyä laatiessa. Myös suomalais-ugrilaisesta kielentutkimuksesta voi hankkia itselleen S2-opettajan ja pätevyyden.

Pyrkiessäni tiiviyteen kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoissa, jäi täsmällisyys uupumaan: ”humanististen tieteiden kandidaatti, pääaineena suomen kieli” oli muuttunut muotoon ”suomen kielen kandidaatti” ja ”filosofian maisteri, pääaineena suomen kieli” muotoon ”suomen kielen maisteri”. Vastausvaihtoehto ”filosofian tohtori, pääaineena suomen kieli” puuttui kokonaan. Tästä huolimatta vastaajat olivat osanneet valita myös näitä vaihtoehtoja: tutkimusotannassa suomen kielen maistereita on 56 prosenttia ($N = 75$) ja kandidaatteja 5 prosenttia ($N = 7$). Nimeämisten kömmähdyks täytyy kuitenkin ottaa huomioon ”muu yliopistotutkinto” -kohdan tarkennusten ”filosofian tohtori”, ”filosofian maisteri” ja ”humanististen tieteiden kandidaatti” kohdalla, sillä voi olla, että myös nämä vastaajat ovat opiskelleet pääaineenaan suomen kieltä, vaikka eivät sitä olekaan tarkentaneet. Filosofian tohtoreiksi itsensä ilmoittaa kuusi vastaajaa, joista yksi on valmistunut suomalais-ugrilaiset kielet, yksi yleinen kielitiede ja yksi yleinen kirjallisuustiede pääaineenaan. Kolme otannan filo-

sofian tohtoria ei ollut tarkentanut pääainettaan. Filosofian maistereiksi itsensä tarkentaa viisi vastaajaa, joista yksi oli tarkentanut pääaineekseen historian. Humanististen tieteiden kandidaateiksi ilmoittautuu kolme vastaajaa, joista yksi on tarkentanut pääaineekseen ”nordiska språk” eli pohjoismaiset kielet.

Lisäksi *muu yliopistotutkinto* -kohdan vastaajissa on kahdeksan filosofian maisteria pääaineenaan jonkin vieraan kielen filologiset opinnot. Seitsemän vastaajaa on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi. Lisäksi vastaajista löytyy yksi ”viestintätieteiden maisteri” sekä ”historian opettaja”, eli mitä luultavimmin filosofian maisteri pääaineenaan historia.

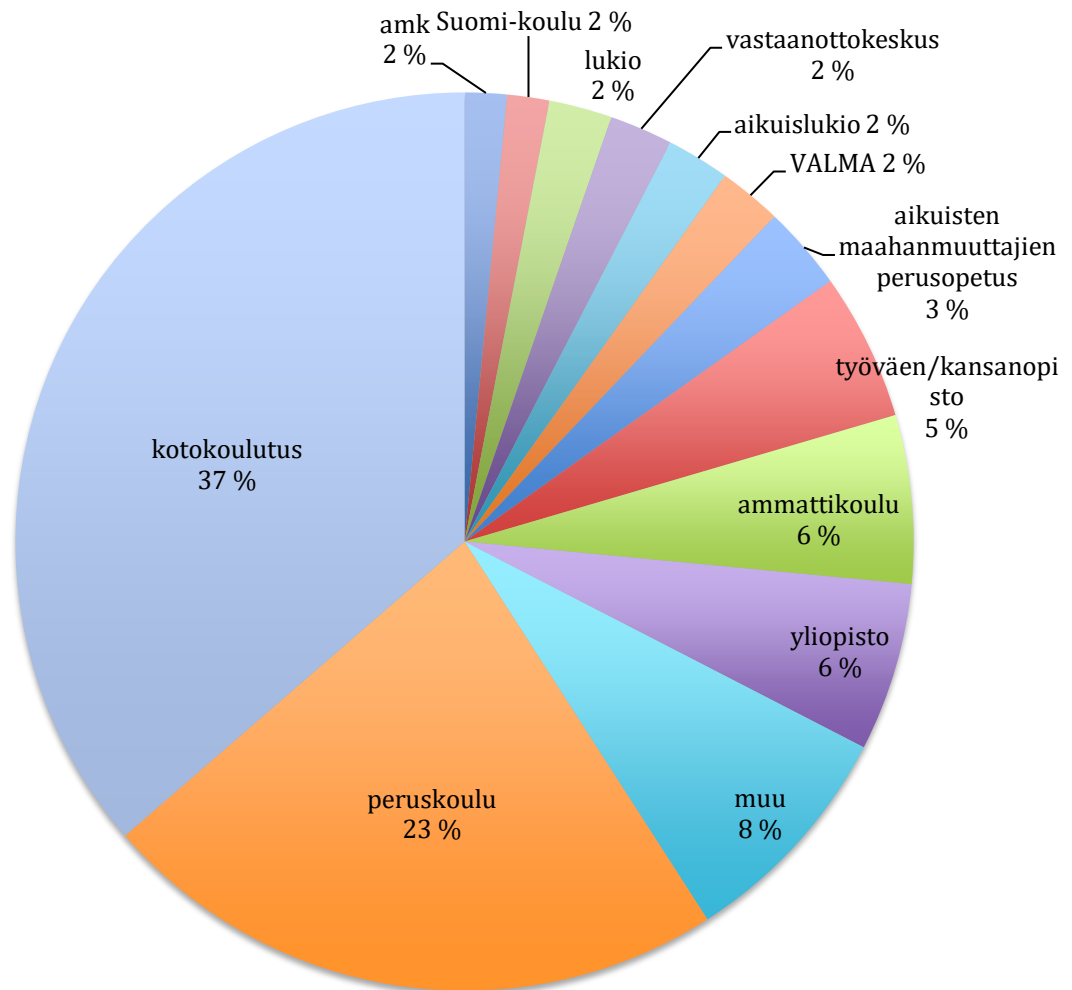
Yhdeksän *muu yliopistotutkinto* -kohdan valinneista vastaajista ei ollut tarkentanut mitään kysymyksen vapaaseen vastauskenttään. Jos näitä yhdeksää vastaajaa ei oteta lukuun, *muu yliopistotutkinto* -kohdan 42 vastaajasta 67 prosenttia (N = 28) ilmoittaa opiskelleensa joko suomen kielen tai suomi toisena kielenä -opintoja jossakin vaiheessa opintojaan.

Ainoastaan yksi vastaaja on valmistunut ammattikorkeakoulusta, ja yhdellä vastaajista on ”opistotason tutkinto”. Selkeästi suurimmalla osalla kyselyyn osallistuneista opettajista (n = 129) on siis jonkin asteen yliopistotutkinto.

3.2.4 Opetuspaikat

Kysymyksessä ”Millä opetusasteella opetat?” vastausvaihtoehtoja oli kahdeksan: *alakoulu, yläkoulu, lukio, ammattikoulu, ammattikorkeakoulu, yliopisto, kotoutumiskoulutus* ja *muu, mikä?*. Suomi toisena kielenä -opetuskentän heterogeenisyydestä kertonee jotakin se, että kohtaan *muu, mikä?* tuli kolmasosa vastauksista (n = 43), minkä vuoksi oli tarpeellista muuttaa jakotapaa vastaajien vapaaseen kenttään tarkentamien tietojen perusteella. Näin ollen ala- ja yläkoulu on niputettu yhteen peruskouluksi ja opettajien tarkennuskentän vastausten perusteella on lisätty kuusi opetuspaikkaa: suomi-koulu, vastaanottokeskus, aikuisten maahanmuuttajien perusopetus, aikuislukio, työväen/kansanopisto ja aikuisten perusopetukseen valmistava koulutus (VALMA). Lisäksi vain yhden vastaajan saaneet ”kesäyliopisto”, ”ulkomainen yliopisto”, ”työelämässä jo olevien aikuisten opetus”, ”vapaa sivistystyö”, ”omaehtoisen koulutus aikuisille”, ”aikuissoppilaitos” ja ”kolmas sektori” laitoin muut-

kategoriaan. Myös kaksi opettajaa, jotka vastasivat opettavansa aikuiskoulutuksessa sijoitin muut-kategoriaan.



(Kaavio 3) Opetuspaikat opetusasteittain.

Tulokset jakautuivat lopulta seuraavasti: kyselyyn vastanneista opettajista huomattavasti suurin osuus, 37 prosenttia ($n = 48$), opettaa kotoutumiskoulutuksessa. Toiseksi eniten eli 23 prosenttia opettajista opettaa peruskoulussa ($n = 30$). Ammattikouluissa ja yliopistoissa opettavia on kumpiakin kuusi prosenttia vastaajista ($n = 8$). Työväen- ja kansanopistoissa opettavia taas on viisi prosenttia vastaajista ($n = 7$). Lopuista mainituista koulutusvaihtoehdoista oli kustakin kahden prosentin edustus: neljä opettajaa vastasi työskentelevänsä aikuisten perusopetukseen valmistavassa koulutuksessa.

sa (VALMA), kun taas vastaanottokeskuksista, aikuislukioista, aikuisten maahanmuuttajien peruskoulutuksesta ja lukioista on kustakin kolme opettajaa, ammattikorkeakouluista ja Suomi-kouluista kustakin kaksi.

Opetuspaikkojen perusteella vastaajat voi jakaa kahteen ryhmään: lapsia ja nuoria opettaviin sekä aikuisia opettaviin. Vastaajista huomattava enemmistö opettaa aikuisia oppilaita: kotokoulutuksen, yliopistojen, ammattikoulujen, työväen/kansanopistojen, aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksen, aikuisten maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavan koulutuksen, aikuislukioiden, vastaanottokeskuksien, ammattikoulujen sekä muiden oppilaitosten (joista kaikki aikuisoppilaitoksia) opettajat kattavat vastaajista 73 prosenttia. Eri kategorioista ainoastaan peruskoulun, lukion ja Suomi-koulun voi olettaa käsittävän suurimmaksi osaksi lapsia tai nuoria (myös peruskoulussa ja lukiossa voi ajoittain olla yli 18-vuotiaita opiskelijoita). Peruskoulussa, lukiossa ja Suomi-koulussa opettavia on vastaajista yhteensä 27 prosenttia ($n = 34$). Näistä opettajista 14 opettaa alakoulussa, yhdeksän yläkoulussa ja kahdeksan sekä ala- että yläkoulussa. Suomi-koulussa opettaa kaksi opettajaa ja yksi vastaajista opettaa ala- ja yläkoulun lisäksi myös lukiossa.

4 Opettajien opetuspuheen rekisterit

Tässä ja seuraavassa luvussa esittelen kyselylomakkeeni tutkimustuloksia. Aloitan esittelemällä tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokassa käyttämää kieltä. Luku 4 on jaettu kahteen alalukuun: ensimmäisessä esitellään opettajien opetuspuheen rekisterejä yleisesti ja toisessa keskitytään erityisesti puhekielisyyteen opettajien opetuspuheessa.

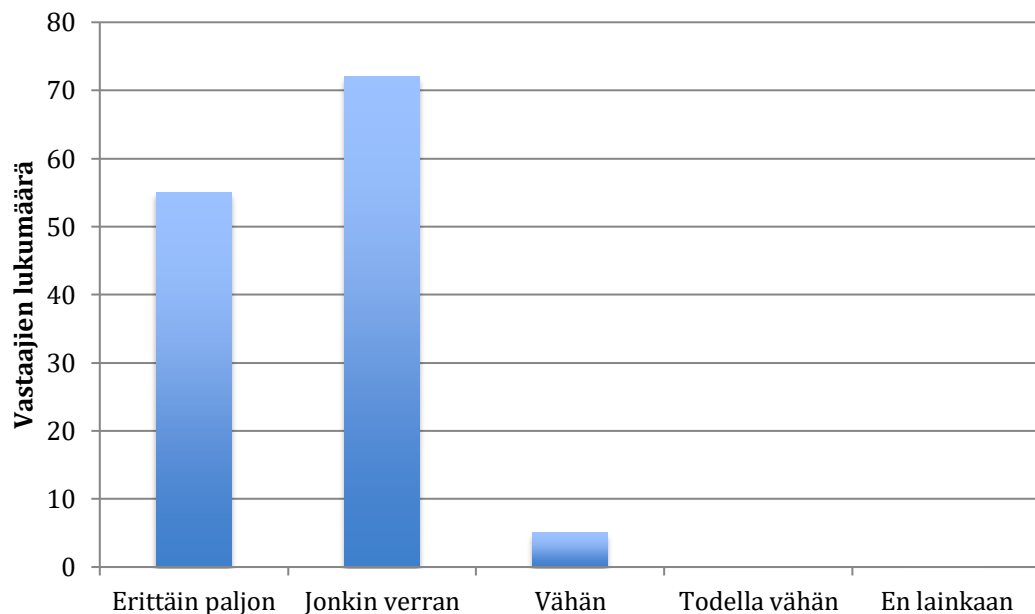
Kyselylomakkeeseen oli laadittu viisi kysymystä avoimine vapaaehtoisine kenttineen, mitkä käsittelivät opettajien opetuspuheen rekisteriä yleisesti. Näitä kysymyksiä käsitellään alaluvussa 4.1. Alaluvussa 4.1.1 käsitellään opettajien rekisterin valintaa sekä sitä, kuinka tietoisia he ovat tästä valinnasta. Alaluvussa 4.1.2 tarkastellaan vastaajien yleisimmin luokkahuoneessa käyttämiä yksikön ensimmäisen pronominin variantteja sekä monikon ensimmäisen persoonan verbin muotovalintaa. Alaluvussa 4.1.3 tutkitaan sitä, vaihtavatko opettajat puheensa rekisteriä eritasoisissa opetusryhmissään.

Alaluvussa 4.2 keskitytään erityisesti puhekielisyyteen opettajien opetuspuheessa. Tätä aihepiiriä käsitteleviä kysymyksiä avoimine vapaaehtoisine kenttineen oli kyselylomakkeeseen laadittu kolme. Alaluvussa 4.2.1 käsitellään kysymystä, jossa tiedusteltiin, käyttävätkö opettajat alueellisen puhekielen variantteja puhuessaan oppilailleen. Alaluvussa 4.2.2 taas tarkastellaan puhekielen prosentuaalista osuutta opettajien opetuskielestä. Alaluvussa 4.2.3 käsitellään opettajien motiiveja puhekielisen rekisterin valintaan, kun taas alaluku 4.2.4 keskittyy opettajien kirjakielisen rekisterin valinnan motiiveihin.

4.1 Opettajien opetuspuheen rekisteri yleisesti

4.1.1 Rekisterin valinta

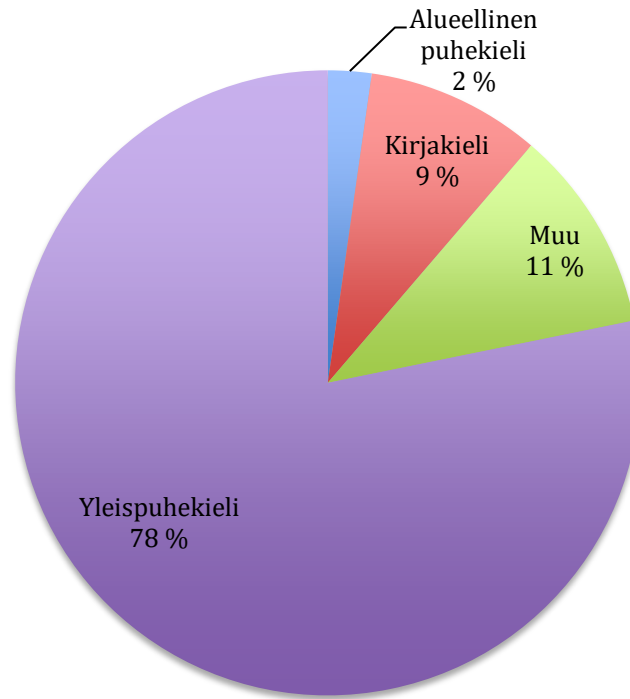
Tiedusteltaessa sitä, kuinka paljon opettaja kiinnittää omasta mielestään huomiota luokassa käyttämäänsä rekisteriin, vastasivat kaikki kyselyyn osallistuneet kiinnittävänsä vähintäänkin vähän huomiota valitsemaansa rekisteriin. Alla oleva kaavio havainnoi opettajien vastauksia kysymykseen.



(Kaavio 4) Kuinka paljon kiinnität huomiota luokassa käyttämääsi kielen rekisteriin?

Yksikään vastaajista ei arvioi oman luokahuonepuheensa rekisterin tiedostamisen olevan todella vähäistä tai olematonta. *Vähän* asiaan kiinnittää huomiota ainoastaan neljä prosenttia vastaajista ($n = 5$). *Jonkun verran* asiaan kiinnittää huomiota yli puolet ($n = 72$) ja *erittäin paljon* 42 prosenttia vastaajista ($n = 55$). Opettajat ovat siis vastausten perusteella pääasiassa tietoisia luokassa käyttämästään kielen rekisteristä.

Vastausvaihtoehtoja kysymykseen, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan opetuspuheensa rekisteriä, oli neljä: *kirjakieli*, *yleispuhekieli*, *alueellinen puhekieli* (*murre*, *slangi*) sekä *jotain muuta, tarkenna alla olevaan tekstikenttään*. Seuraavalla sivulla olevassa kaaviossa on esitetty opettajien vastausten jakautuminen tähän kysymykseen.



(Kaavio 5) Puhutko mielestäsi oppilaillesi... (Valitse useimmin käyttämäsi vaihtoehto)

Pyydettyäessä opettajia arvioimaan heidän opetuspuheensa rekisteriä selvisi, että selvä enemmistö, 78 prosenttia ($n = 103$), käyttää luokkahuoneessa yleispuhekieltä. Muun muassa Tarja Nikula onkin todennut yleispuhekielen olevan yleisestikin luokassa vallitseva, ”neutraali” kielimuoto (2008: 294). Vapaaseen tarkennuskenttään oli kuitenkin muutama vastaaja tarkentanut, että heidän rekisterinsä vaihtelee ryhmän tason mukaan. Alla on suorat lainaukset vastaajien avoimeen kenttään kirjoittamista kommentteista:

Esimerkki 3 Rekisteri vaihtelee sen mukaan, opetanko alkeisryhmää vai lukiotasoa.

Esimerkki 4 Tarvittaessa selkokieltä.

Esimerkki 5 Selkokielellä.

Esimerkki 6 Jos oppilaat ovat alkeistasolla, käytän enemmän kirjakieltä.

Esimerkki 7 Hidastettua yleispuhekieltä.

Esimerkki 8 Riippuu oppilaiden tasosta, edistyneimmille kuten suomalaisille [yleispuhekieltä].

Esimerkki 9 Joskus vanhasta tottumuksesta lipsuu kirjakielen puolelle tai kun haluan selvittää.

Avoimeen kenttään vastanneista opettajista kolme on halunnut korostaa vaihtelevansa rekisteriä ryhmän taitotason mukaan (esimerkit 3, 6 ja 8). Lisäksi kaksi vastaajaa tarkentaa käyttävänsä selkokieltä (esimerkit 4 ja 5) ja yksi hidastettua yleispuhekieltä (esimerkki 7). Esimerkin 9 vastaajan tarkennuksesta voi lukea arvotusta, kun hän ilmaisee ”vanhasta tottumuksesta lipsuvansa” kirjakielen puolelle; verbi ”lipsua” viittaa siihen, että vastaaja kokee kirjakielen käyttämisen luokassa olevan jollakin tapaa epätoivottua.

Yleispuhekielen jälkeen toiseksi eniten vastauksia (11 %, n = 14) tuli kohtaan *muu*, johon jokainen vastaajista oli tarkentanut avoimeen kenttään luokkahuoneessa käyttämänsä puherekisterin luonnetta. Alle on listattu kaikkien 14 opettajan vastaukset. Numerot lainausten lopussa viittaavat omiin kategorioihini, jotka on selitetty lainausten jälkeen tulevassa analyysissä. Osa vastauksista sijoittuu useampaan kategoriaan.

Esimerkki 10 Aloitan yleispuhekielellä, mutta opintojen edetessä lisään murrepiirteitä. (1)

Esimerkki 11 Kirjakielen ja yleispuhekielen yhdistelmää. (2)

Esimerkki 12 Kirjakieltä ja yleispuhekieltä tasosta riippuen. Näytteenä taustamurteitani. (1,2)

Esimerkki 13 Kirjakieltä ja puhekieltä sekaisin. (2)

Esimerkki 14 Oppijankieltä, ohjeet kirjakielellä, mitä edistyneempi taso, sitä enemmän yleispuhekieltä. (1)

Esimerkki 15 Riippuu opiskelijasta/ryhmästä, varioin paljon. (1)

Esimerkki 16 Selkosuomea. (3)

Esimerkki 17 Selkokielellä. (3)

Esimerkki 18 Selkosuomea, jopa liian helpotettua. (3)

Esimerkki 19 Sekoitus yleispuhekieltä ja alueellista puhekieltä. (2)

Esimerkki 20 Yleispuhekieltä ja murretta. (4)

Esimerkki 21 Yleispuhekieltä (selkokieltä), kun opetellaan kielioppia, muuten puhekieltä. (4)

Esimerkki 22 Yleispuhekieli A-tasolla, B-tasolla selkomurre. (Voiko kirjakieltä puhua?) (1,4)

Esimerkki 23 Vaihtelee ryhmän mukaan. (1)

Nämä vastaajat voi kategorisoida neljään eri ryhmään: (1) Ensimmäinen vaihtelee rekisteriään ryhmän tason mukaan. Näitä opettajia on vastaajista kuusi: esimerkkien 10, 12, 14, 15 ja 23 vastaajat. (2) Toinen käyttää sekaisin kirjakieltä ja yleispuhekieltä/puhekieltä/alueellista puhekieltä. Näitä opettajia on vastausvaihtoehdon *muu* valinneista neljä: esimerkkien 11, 12, 13 ja 19 vastaajat. (3) Kolmas ryhmä käyttää selkosuomea. Näitä vastaajia on kolme: esimerkkien 16, 17 ja 18 vastaajat. Näiden vastaajien lisäksi neljä jonkin muun vaihtoehdon valinneista opettajista mainitsi termin *selkosuomi*, jonka voi ymmärtää tässä yhteydessä vastineeksi *foreigner talkille* (ks. s. 5). (4) Lisäksi neljäs ryhmä käyttää opetuksessaan yleispuhekielen ja murteen/puhekielen sekoitusta. Näitä opettajia on samoin kolme kappaletta: esimerkkien 20, 21 ja 22 vastaajat. Kaiken kaikkiaan nämä vastaajat näyttävät vaihtelevan puherekisteriään luokassa tietoisesti riippuen joko ryhmän taitotasosta tai vaihtoehtoisesti opetuksen kohteena olevan aihealueen mukaan.

Kolmanneksi eniten eli yhdeksän prosenttia ($n = 12$) opettajista vastaa käyttävänsä kirjakieltä. Nämä vastaajat eivät olleet tarkentaneet avoimeen kenttään vastaustaan. Vaikka termi *kirjakieli* ei ole yksiselitteinen (ks. s. 6–7), kuten yksi kyselyyn vastanneistakin totesi kysymyksellään *Voiko kirjakieltä puhua?*, voimme olettaa, että nämä opettajat puhuvat oppilailleen samanlaista suomea, kuin kirjoitettu kieli on: lausuvat sanat kuten ne kirjoitetaan oikeaoppisesti ja valitsevat kirjakielen sanavariantteja. Tätä rekisteriä voidaan kutsua myös *yleiskieleksi*, ja osa opettajista käyttikin avoimissa vastauksissa kyseistä termiä. Huomattava osa vastaajista koki avovastausten perusteella kuitenkin luonnolliseksi käyttää termiä *kirjakieli* kuvailemaan puhettaan.

Kirjakieltä luokassa puhuvista opettajista reilusti yli puolet ($n = 8$) opettaa koutumiskoulutuksessa, loput neljä vastaajaa työväenopistossa, yliopistossa, vastaanottokeskuksessa sekä ”vapaassa sivistystyössä”. Mitä luultavimmin siis kaikki kirjakieltä opetusrekisterinään käyttävät opettajat opettavat alkeistasolla, mikäli yliopistossa, työväenopistossa sekä vapaassa sivistystyössä opettavat opettavat alkeistasoa. Kirjakielellä opettavat opettajat ovat hyvin heterogeenisiä, eikä iällä, opetuspaikkakunnalla tai koulutuksella näytä olevan vaikutusta tämän puherekisterin valintaan. Kirjakielinen rekisteri näyttää olleen suurimmaksi osaksi tietoinen valinta, sillä 67 prosenttia ($n = 8$) vastanneista sanoo kiinnittävänsä erittäin paljon huomiota opetuskielen rekisteriinsä ja loputkin vastaajista ($n = 4$) jonkin verran.

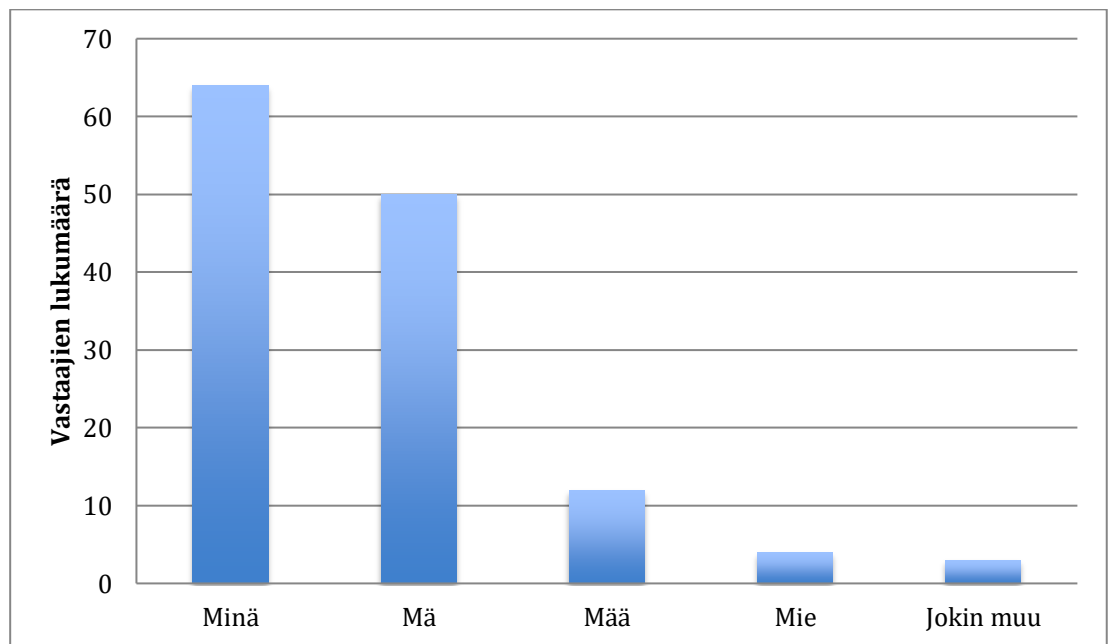
Vain kolme vastaajaa, jotka edustavat kahta prosenttia vastaajista, käyttää luokkahuoneessa alueellista puhekieltä. Mielenkiintoista näissä kolmessa vastaajassa on kuitenkin se, että heistä kaksi opettaa kotoutumiskoulutuksessa, jossa uskoisi olevan kaikista heikoimmin suomea taitavia oppijoita. Kolmas vastaaja opettaa alakoulussa. Näiden kolmen vastaajan puhekielisyyden valintaa ei selitä ikä: he ovat syntyneet vuosina 1950, 1985 ja 1994. Vastaajat ovat pääkaupunkiseudulta, Uudeltamaalta sekä Pohjois-Savosta, joten myöskään alueellisuus ei selitä valintaa, joskin ainakin pääkaupunkiseudulla ja Pohjois-Savossa alueellinen puhekieli eroaa suuresti yleiskielestä, mikä voi osittain selittää halua korostaa paikallista kielimuotoa.

Myös Sillankorva (2015) on tutkinut pro gradussaan S2-opettajien opetuspuheen rekisteriä. Hänen haastatteleminen seitsemän opettajan pääasiallinen rekisteri on yleiskieli (2015: 27), mikä näyttäisi poikkeavan tämän tutkimuksen vastaajien opetuspuheen rekisterivalinnoista. Sillankorva käyttää tutkimuksessaan jaottelua yleiskieli – yleispuhekieli – aluepuhekieli – paikallismurre, ja hän mainitsee käyttävänsä tekemissään haastatteluissa paikoitelleen termiä *kirjakieli* termin *yleiskieli* sijaan (2015: 3). Oman tutkimukseni vastaajien pääasiallinen rekisteri on yleispuhekieli.

4.1.2 Sanatason valintoja

4.1.2.1 Yksikön ensimmäinen persoona

Kysymykseen, jossa tiedusteltiin opettajien luokassa käyttämää yksikön ensimmäisen persoonan varianttia, vastausvaihtoehtoja oli viisi: *minä*, *mä*, *mää*, *mie* sekä *joku muu*, tarkenna alla olevaan kenttään. Alla olevassa kaaviossa on esitetty vastausvaihtoehtojen jakautuminen vastanneiden opettajien kesken.



(Kaavio 6) Mitä seuraavista yks. 1. pronominin varianteista käytät useimmin puhuessasi oppilaillesi?

Kuten yllä olevasta kaaviosta voi lukea, ovat *minä* ja *mä* ehdottomasti yleisimmin käytetyt yksikön ensimmäisen persoonan variantit kyselyyn vastanneiden opettajien keskuudessa. Näiden lisäksi kolme vastausvaihtoehdon *Jokin muu* valinneista tarkensi käyttävänsä opetuksessaan variantteja *minä* ja *mä*. Kirja- ja yleiskielen sekä joissakin murteissa käytetty *minä* nousee kaikkein yleisimmäksi muodoksi: lähes puolet vastaajista (48 %, n = 64) arvioi käyttävänsä eniten tätä muotoa luokahuoneessa. Tulos on linjassa Milja Ahtosalon pro gradu -tutkielman tulosten kanssa. Hän on gradussaan tutkinut yksikön ensimmäisen pronominin käyttöä S2-luokassa. Tutkimuksen neljästä opettajasta kaksi käytti pääasiassa varianttia *minä* ja kaksi varianttia *mä* (2012: 22).

Tähän kysymykseen vastaajat olivat ahkerasti myös tarkentaneet vastaustaan avoimeen tarkennuslaatikkoon. *Minä*-muodon käyttöä vastaajat perustelivat muun muassa seuraavanlaisesti:

Esimerkki 24 Käytän minä-muotoa, kun puhun koulutehtävistä tms., mutta mä-muotoa usein, jos keskustelen "vapaammin" opiskelijoiden kanssa.

Esimerkki 25 Opetan pääasiassa alkeita, jolloin sanon minä, muilla kursseilla sanon mä.

Esimerkki 26 Esimerkeissä ja opetuskielessä pyrin käyttämään minä-muotoa, mutta paikoin myös mie esiintyy puheessa oman kotimurteeni vuoksi.

Esimerkki 27 Opetan Luku ja kirjoitustaidottomien kurssilla, siksi pyrin käyttämään selkeää yleiskieltä

Esimerkki 28 "Minä" siksi, että oppitunneilla tehdään paljon tehtäviä, joissa sen käyttö korostuu. Vapaassa puheessa pronomineja ei tarvitse koko ajan, koska verbimuodot usein riittävät. "sulla" on varmaan paljon tarpeellisempi kuin "sä", ja mä-sanaa ei juuri ope tarvitse. Opetan pk-seudulla, joten käytän pk-seudun puhekieltä.

Esimerkki 29 Olen syksyllä opettanut lähinnä A1.1-A1.2-tasoisia opiskelijoita. Mitä edistyneempiä opiskelijoita (esim. A2 ->>), sitä puhekielisempää olen huomannut puhekieleni olevan.

Avovastausten perusteluista käy ilmi, että *minä*-muoto on erityisen käytännöllinen ja käytetty alkeistasolla. Esimerkeissä 24 ja 28 vastaaja myös kertoo, että tehtävien yhteydessä hän käyttää *minä*-muotoa, sillä kyseinen muoto esiintyy tehtävissä. Vastaajat mainitsevat useaan otteeseen, että oppilaiden edistyessä he siirtyvät käyttämään enemmän puhekielisiä variantteja. Myös ”vapaa” keskustelu erotetaan opetuspuheesta: kaksi vastaaja sanoo käyttävänsä puhekielisiä muotoja vapaassa keskustelussa, kun taas opetuspuheessa he valitsevat *minä*-muodon (esimerkki 24). Yksi vastaaja sanoo myös käyttävänsä nominatiivissa muotoa *minä*, mutta omistusmuotoa *mulla*. Kaksi vastaajaa mainitsee jättävänsä persoonapronominin joskus (esimerkki 28) tai usein kokonaan pois. Myös Ahtosalo havaitsi tutkimuksessaan tämän: yhdellä hänen tarkastelemistaan opettajista pronominisubjektittomia esiintymiä oli oppitunnilla käytetyistä yksikön ensimmäisen persoonan muodoista jopa 28 prosenttia (2012: 23).

Minä-variantin valinnoita opettajia löytyy kaikista aineistossa esiintyneistä ikäluokista sekä maakunnista. Lisäksi yksi kuudesta aineiston ulkomailla opettavasta opettajasta käyttää pääasiallisesti kyseistä yksikön ensimmäisen persoonan varianttia. Opetuspaikan sijainnilla tai opettajan iällä ei näyttäisi siis niinkään olevan vaikutusta *minä*-muodon valintaan vaan pikemminkin oppijoiden kielen taitotasolla.

Toiseksi yleisin opetuspuheessa käytetty variantti vastaajilla on *mä* 38 prosentin osuudella (n = 50). Pikapuhemuoto *mä* onkin pääkaupunkiseudulla sekä suuressa osassa läntistä ja keskistä Suomea käytetty yksikön ensimmäisen persoonan variantti: se ei edusta erityisesti mitään murretta, sillä sen levikki on niin laaja (Mielikäinen 1991: 14–15). Myös *mä*-muodon valinneet olivat tarkentaneet vastaustaan ahkerasti avoimeen kenttään. Perustelut *mä*-muodolle avoimissa vastauksissa ovat muun muassa seuraavanlaisia:

Esimerkki 30 Periaatteessa luonnehtisin puhettani yleispuhekieltä, mutta otan mukaan myös ilmauksia, joiden tunteminen on tärkeää täällä stadissa asuville.

Esimerkki 31 Riippuu opiskelijoista, alkeistason opiskelijoille puhun yleiskieltä, kun taas A2.2-B1 tason ammattikouluopiskelijoille puhun enemmän puhekielisesti ja myös omaa murrettani.

Esimerkki 32 Vastasin "minä", vaikka pyrin käyttämään pronominia "mä", koska se kuuluu omaan puhekieleeni ja pidän "minä"-pronominia usein epäluonnollisena. Huomaan sitä silti kovasti suosivani alkeistasolla. En ole varma, kumpi oikeasti on frekventimpi opetuskielessäni.

Esimerkki 33 Mä tulee puheeseen vaistomaisesti. Kuitenkin kun luen kirjallista tekstiä tai opetan verbimuotoja, käytän useammin minä-pronominia.

Esimerkki 34 Vaihtelee tilanteen mukaan, koko ryhmälle puhuessa yleisin taitaa olla "minä", kahdenkesken "mä".

Esimerkissä 30 vastaaja perustelee *mä*-variantin käyttöä sillä, että se on alueen puhekielelle ominaisin muoto (tosin *mä*-muodon voisi katsoa kuuluvan myös yleispuhekieleen), kun taas esimerkin 32 vastaajan mielestä *minä*-muoto olisi epäluonnollinen valinta. Myös esimerkin 33 vastaaja sanoo *mä*-variantin olevan itselleen luontaisin valinta. Esimerkin 34 vastaaja taas tarkentaa käyttävänsä koko ryhmän kanssa muotoa *minä* ja kahdenkeskisessä keskustelussa *mä*. Lisäksi avovastauksissa yhdeksän vastaajaa tarkentaa käyttävänsä myös *minä*-varianttia yhtä usein tai *mä*-variantin lisäksi. Yksi vastaaja sanoo käyttävänsä muotojen *mä* ja *minä* lisäksi myös muotoa *mää*, ja toinen vastaaja ilmoittaa puheensa vaihtuvan ”joskus Turun murteeseen”. Lisäksi *minä*-variantin valinneista opettajista yhdeksän mainitsee avovastauksissa käyttävänsä yhtä usein tai lähes yhtä usein *mä*-varianttia (ks. s. 30–31). Myös *mä*-variantin valinneiden avovastauksista yhdessä mainitaan vapaassa puheessa käytettävän *mä*-varianttia ja opetuspuheessa *minä*-varianttia sekä muutamassa mainitaan koodin vaihtuvan oppilaiden taitotason mukaan, kuten esimerkissä 31. Myös *mä*-variantin valinneet opettavat ympäri Suomea, joskin aivan kaikista maakunnista ei

löytynyt *mä*-variantin valinnoita. Kaksi kuudesta ulkomailla opettavasta käyttää kyseistä varianttia. *Mä*-variantin valinnoita löytyy kaikista ikäluokista.

Myös muut variantit kuin *mä* ja *minä* saavat joitakin vastaajia: kolmanneksi eniten vastaajat käyttävät varianttia *mää*, jota käyttää yhdeksän prosenttia vastaajista ($n = 12$). Avovastauksissa oli perusteltu *mää*-muodon valintaa seuraavasti:

Esimerkki 35 Omassa murteessani käytän mietä. Mä ei sovi suuhuni.

Esimerkki 36 Mitä edistyneempi ryhmä, sitä enemmän käytän alueemme yleispuhekielen piirteitä kuten svaa-vokaalia, yleisgeminaatiota ym. Vältän kuitenkin harvinaisempia murre sanoja ja -ilmauksia.

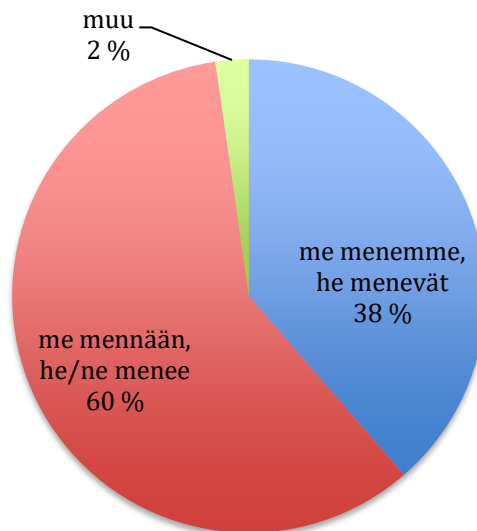
Avovastauksissa mielenkiintoista on, että esimerkin 35 vastaaja kertoo omassa murteessaan käyttävänsä muotoa *mie*, mutta valitsee yleisimmin käyttävänsä muotoa *mää* opetuksessaan. Hänen opetuspaikkansa sijaitsee Uudellamaalla, joten tätä valintaa selittänee se, että hän haluaisi käyttää opetuksessaan alueellisen puhekielen varianttia *mä*, joka ei kuitenkaan taivu hänen omaan suuhunsa, joten se muuttuu *mää*:ksi. Esimerkin 36 vastaaja taas kertoo myös lisäävänsä murrepiirteitä ryhmän edistyessä.

Muodon *mää* opetuksessaan yleisimmäksi variantiksi valinneet opettajat ovat Pirkanmaalta (n [*mää* valinneet] = 3, N [kaikki alueella opettavat kyselyyn vastanneet] = 18), pääkaupunkiseudulta ($n = 3$, $N = 62$), Pohjois-Pohjanmaalta ($n = 2$, $N = 3$), Uudeltamaalta ($n = 1$, $N = 5$), Kymenlaaksosta ($n = 1$, $N = 3$) ja Pohjanmaalta ($n = 1$, $N = 3$). Yksi kuudesta ulkomailla opettavasta käyttää myös kyseistä varianttia eniten opetuksessaan. *Mää*-variantin valinnassa olennaisena tekijänä näyttääkin olevan opetuspaikan sijainti: Pirkanmaalla, Pohjois-Pohjanmaalla ja Pohjanmaalla alueellisen puhekielen yksikön ensimmäisen persoonan variantti on *mää* (Mielikäinen 1991: 17).

Vähiten vastauksia saa vastausvaihtoehto *mie*, jota käyttää vain kolme prosenttia vastaajista ($n = 4$). Tämän vastausvaihtoehdon valinnoista kolme opettaa murrealueella, jossa käytetään yksikön ensimmäisestä persoonasta muotoa *mie*: yksi on Etelä-Karjalassa, yksi Pohjois-Karjalassa ja yksi Pohjois-Savossa. Neljäs vastaaja opettaa Ruotsissa, mutta hän tarkentaakin avovastauksessaan käyttävänsä muuten ryhmässä yleispuhekieltä, mutta persoonapronominit ovat ”omaa murteellista varianttia”. Näyttäisikin siis, että myös tämän alueellisen puhekielen yksikön kolmannen persoonan variantin valintaan vaikuttaa vahvasti opetuspaikan maantieteellinen sijainti (tai oma murre).

4.1.2.2 Monikon ensimmäisen persoonan verbivalinta

Toinen kysymys, jolla toivoin saavani tutkimukseeni tarkennusta opettajien käyttämästä puherekisteristä, on ilmaisujen *me menemme* sekä *he menevät* käyttö opetuspuheessa. Kysymyksessä tiedusteltiin, valitsevatko opettajat nämä edellä mainitut kirjakielen variantit vai käyttävätkö he puhekielisiä varianteja, joissa monikon ensimmäinen persoonapronomini *me* yhdistyy passiiviseen verbimuotoon *mennään* ja monikon kolmas persoonapronomini *he* (tai vaihtoehtoisesti pronomini *ne*) yhdistyy yksikön kolmannen persoonan verbimuotoon *menee*. Valitsin näiden ilmaisujen tiedustelun kyselyyni, sillä mielestäni erityisesti monikon ensimmäisen persoonan pronominin ja verbin joko aktiivisen tai passiivisen muodon yhdistelmän käytöstä paljastunee erinomaisesti, mikäli opettaja käyttää niin sanottua kirjakieltä opetuspuheessaan; variantti *me mennään* on niin yleisesti käytetty puheessa. Muun muassa Tampereen yliopiston suomen kielen lehtori Kaija Kuiri on kirjoittanut jo vuonna 2000, että ”passiivin käyttö monikon 1. persoonan asemesta on nykyään hiemankin epävirallisemman puhutun kielen normaali käytäntö” (Kielikello 3/2000). Myös verbien kongruenssittomat muodot *he/ne menee* ovat olleet jo pitkään yleisestikin puhekielille ominaisia (Karlsson 1975: 56). Seuraavasta kaaviosta selviää, miten opettajat arvioivat itse käyttävänsä kyseisiä yhdistelmiä.



(Kaavio 7) Mitä seuraavista muodoista käytät useimmin puhuessasi oppilaillesi?

Kuten kaaviosta voi nähdä, ovat vastaajat jakautuneet suhteellisen tasaisesti. Kyseeseen vastanneista opettajista reilusti yli puolet (60 %, n = 78) on kuitenkin vastannut käyttävänsä opetuspuheessaan useammin puhekielisiä variantteja *me mennään* ja *he/ne menee*. Lähes kaikki lopuista vastaajista (38 %, n = 51) on valinnut kirjakieliset muodot *me menemme* ja *he menevät*. Kolme vastaajaa valitsi vaihtoehdon *muu*. Kaksi tämän vaihtoehdon valinneista vastaajista tarkoittaa avoimessa vastauskentässä käyttävänsä molempia variantteja, ja kolmas tarkoittaa käyttävänsä muotoja *me mennään* ja *he menevät* eli ensimmäisestä puhekielistä varianttia ja toisesta kirjakielistä varianttia.

Avoimeen vastauskenttään vastaustaan oli tarkentanut 21 opettajaa. Kirjakielisiä *me menemme* ja *he menevät* useimmin opetuspuheessaan käyttävät opettajat olivat perustelleet vastaustaan muun muassa seuraavasti:

Esimerkki 37 Usein toistuvissa fraaseissa käytän puhekielisempää mennään syömään tms., mutta oppitunnin aikana usein kirjakielisiä taivutusmuotoja..

Esimerkki 38 Niin kauan kuin opiskelijat vasta harjoittelevat kirjakielistä verbintaivutusta, on hyvä myös käyttää sitä puheessa.

Esimerkki 39 Välttelen yleensä verbin passiivimuodon monikon ensimmäisen persoonan muodon sijaan, sillä vaikka passiivia käytetään puhekielessä, on passiivilla ja mon 1. p. muodolla kuitenkin omat funktionsa.

Esimerkki 40 Vastasin jo varmana "me mennään, ne menee", mutta pidempään pohdittuani totesin, että taidan sittenkin käyttää kongruenssia ihan hirveän paljon. Usein kuitenkin ilman pronominia.

Esimerkki 41 Joskus saatan käyttää "met menemme/menemmä" -varianttia.

Esimerkki 42 Jos annan koko ryhmälle ohjeita, huomaan kyllä usein sanovani "sitten katsotaan vastaukset yhdessä" tms.

Avoimen vastauskentän vastauksissa perustellaan kirjakielisten varianttien suosimista oppilaiden kielitaitotasolla (esimerkki 38) ja eri verbimuotojen omien funktioiden korostamisella (esimerkki 39). Yksi vastaaja lisää käyttävänsä myös aluepuhekielistä *met menemme/menemmä* varianttia (esimerkki 41). Esimerkkien 37 ja 42 vastaajat tarkentavat valitsevansa joissakin tilanteissa puhekielisen variantin, kuten tietyissä fraaseissa tai koko ryhmää puhuteltaessa. Esimerkin 40 vastaaja taas arvioi jättävänsä usein pronominin pois.

Toisia, puhekielisiä variantteja, käyttävät opettajat perustelevat taasen vastaustaan muun muassa seuraavin sanoin:

Esimerkki 43 Muistuttelen kyllä, että tämä on puhekieltä ja kirjoittaessa säännöt ovat erit.

Esimerkki 44 Jos tehdään taivutusharjoituksia tai tehdään ainekirjoitusta, käytetään "me menemme" -muotoa.

Esimerkki 45 Opetan, että kirjoitettaessa on käytettävä -vat/-vät -päätteitä, mutta puhekielessä niitä ei juuri käytetä. Erityisesti kurssilla, jossa on kerrottu ongelmalliseksi puhe- ja kirjakielen ero, pidän huolta siitä, että käytän puhekielen me-persoonaa. Lukiolaisten kanssa puhekieli tulee vaistomaisesti.

Esimerkki 46 Riippuu paljon siitä, mitä opetan. Jos selitän kielioppiasiaa tai esimerkiksi yritän avata jotain fraasia, puhun yleiskielisemmin. Jos taas keskustelemme jostain aiheesta, käytän puhekieltä, jotta oppivat kuuntelemaan sitä ja reagoimaan siihen.

Esimerkki 47 Aivan alkeissa täytyy opettaa systemaattisesti "me menemme", mutta yksin sillä ei pitkälle pötkitä, kun koko kansa kuitenkin poliitikkoja myöten käyttää ahkerasti me-passiivia.

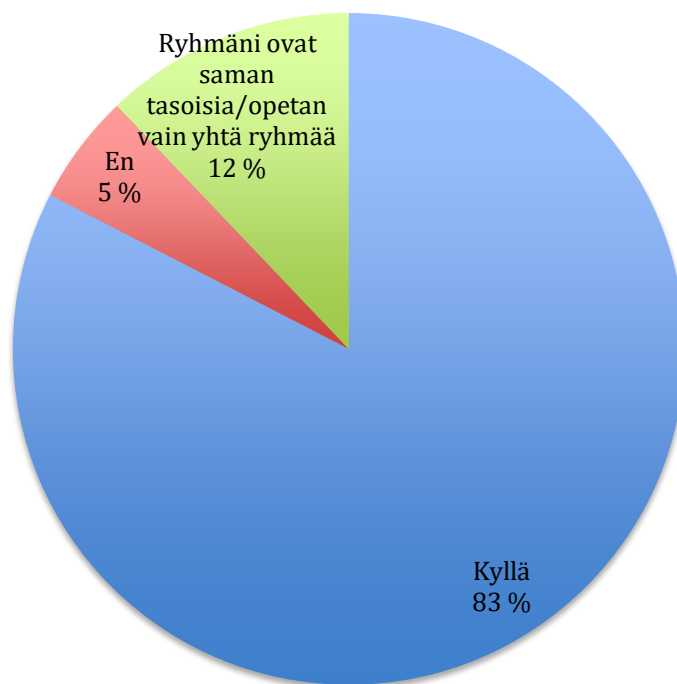
Puhekieliset muodot valinneiden avovastauksissa toistuu kirjakielisten muotojen rinnakkainen käyttö: jokainen kymmenestä avovastaajasta tarkensi tavalla tai toisella pitävänsä myös kirjakieliset muodot mukana opetuksessa. Kysymykseen annettujen avovastausten perusteella voikin päätellä, että puhekielisten varianttien kanssa on aina myös kirjakieliset muodot mukana, kun taas kirjakielisiä muotoja opetuspuheessa käyttävät eivät aina välttämättä tuo esiin puhekielen variantteja. Pääasiallinen syy siihen, miksi opettajat ovat valinneet juuri puhekieliset muodot *me mennään* ja *he/ne menee* näyttäisi avovastausten perusteella olevan juurikin se, että se on niin yleisesti käytetty puhutussa kielessä.

Mielenkiintoisia asioita paljastuu, kun tarkastellaan näiden muotojen vastausten jakautumista eri opetusasteille. Erityisen yllättävänä voi pitää esimerkiksi sitä, että kotoutumiskoulutuksessa, eli aivan alkeistasolla, opettavien vastaukset menivät tässä täysin tasan: sekä vaihtoehdot *me menemme*, *he menevät* että *me mennään*, *he/ne menee* saivat 23 vastausta. Myös ammattikorkeakouluissa (1–1), yliopistoissa (4–4) sekä vastaanottokeskuksissa (3–3) opettavien vastaukset jakautuivat tasan. Lukiossa opettavat vastaajat käyttävät vain puhekielisiä muotoja, mutta aikuislukion puolella yksi vastaaja (N = 3) vastasi käyttävänsä kirjakielisiä muotoja. Myös peruskoulussa puhekieliset muodot ovat selvästi suosituimpia opetuspuhekielen variantteja: 72 % (n = 23) peruskoulussa opettavista ilmoitti suosivansa näitä muotoja. Vain yhdeksän vastaajaa eli 28 % vastaajista ilmoitti käyttävänsä enemmän kirjakielisiä variantteja. Peruskoulun lisäksi ammattikouluissa opettavien keskuudessa puhekieliset

variantit olivat selvästi suositumpia: lähes kaikki vastaajat (seitsemän kahdeksasta) vastasivat suosivansa puhekielisiä muotoja.

4.1.3 Rekisterivalinnat eritasoisissa ryhmissä

Edellä on esitelty suomi toisena kielenä -opettajien käyttämää opetuspuherekisteriä, erityisesti siitä näkökulmasta, onko se kirja- vai puhekielistä. Monet opettajat kuitenkin opettavat useita, monesti eritasoisia ryhmiä, joten on tarpeen ottaa huomioon myös se, vaihtelee opettajien opetuspuheen rekisteri erilaisia ryhmiä opettaessa. Kyselylomakkeessa opettajat arvioivat tätä monivalintakysymyksessä *Käytätkö erilaista puherekisteriä eri tasoissa ryhmissä?* Vastausvaihtoehtoja tähän kysymykseen oli kolme: *kyllä, en* ja *ryhmäni ovat samantasoisia/opetan vain yhtä ryhmää*. Alla olevassa kaaviossa on havainnollistettu opettajien vastausten jakautumista.



(Kaavio 8) Käytätkö erilaista puherekisteriä eri tasoissa ryhmissäsi?

Kuten kaaviosta voi selvästi nähdä, huomattava enemmistö (83 %, $n = 109$) vastaajista mukauttaa puhettaan ryhmän tason mukaan. Tämä oli myös asia, jota opettajat painottivat muihin kysymyksiin antamissaan avovastauksissa: opetuspuhe vaihtelee eri tasoissa ryhmissä. Tähän kyseiseen kysymykseen tuli rutkasti avovastauksia.

Vastauksissa toistuu se, että mitä pidemmälle edetään, sitä puhekielisemmäksi opetuspuhe muuttuu. Avovastauksia tähän kysymykseen tuli yhteensä 35, ja niistä 27:ssä ilmaistiin tavalla tai toisella, että puhekieli on enemmän läsnä edistyneemmillä oppilailla, kun taas alkeistasolla opetuspuheen rekisteri on pääasiassa kirjakielinen. Osa vastaajista mainitsi erityisesti käyttävänsä alueellista puhekieltä tai murretta, osa sanoi siirtyvänsä yleispuhekieleen. Monissa vastauksissa puhekielisyyden laatua ei ollut eritelty, vaan puhuttiin vain puhekielisyyden lisääntymisestä tai sen vähäisyydestä/olemattomuudesta alkeistasolla. Alla olevissa esimerkeissä vastaajat kuvailevat opetuspuheensa kehittymistä oppilaiden taitotason kehittyessä:

Esimerkki 48 Aloittavissa perusopetukseen valmistavissa käytän enemmän kirjakieltä. Opiskelijoiden kielitaidon karttuessa puhekieliset muodot ottavat yhä suuremman roolin opetuspuheessani.

Esimerkki 49 Opetan pääsääntöisesti alkeita. Alkuvaiheessa käytän ja opetan vähemmän puhekielisiä variantteja kuin edistyneillä kursseilla.

Esimerkki 50 Valmistavassa opetuksessa en käytä puhekieltä usein, nivelluokilla kyllä enemmän ja silloin nimenomaan oman alueemme puhekieltä.

Esimerkki 51 Alkuvaiheen opiskelijoille pyrin puhumaan selkeästi ja käyttämään niitä fraaseja rakenteita, jotka he jo osaavat. Edistyneemmille voi puhua vapaammin. Heille pitääkin opettaa arkipäivän puhekieltä.

Esimerkki 52 Rekisteri muuttuu yleispuhekielen suuntaan, kun opiskelijat ymmärtävät sitä.

Muutama vastaaja kuitenkin poikkesi kirjakielivaltaisesta alkeisopetuksen linjasta. Kolmessa avovastauksessa opettajat kuvailivat käyttävänsä puhekieltä jo alkeistasolla. Esimerkin 53 vastaaja kertoo opettavansa erilaisia variantteja jo alkeistasolla, tosin kirjakielen muotoja apuna käyttäen, jos oppilaat eivät vielä tunnista puhekielisiä muotoja. Tästäkin vastauksesta voi siis päätellä, että mahdollisesti kirjakieliset muodot ovat ensisijaiset. Esimerkin 54 vastaaja taas kuvailee käyttävänsä yleispuhekieltä jo alkeisryhmässä, ja siirtyvänsä pian käyttämään omaa puhekieltään osan aikaa opetuksesta.

Esimerkki 53 Ihän alkeissa opetan jo variantteja, mutta joskus täytyy asiaa tarkentaa kirjakielen muodolla, jos se on opiskelijalle tutumpi.

Esimerkki 54 Alkeisryhmässä enemmän yleispuhekieltä, mutta heidänkin kanssa siirryn varsin nopeasti käyttämään osittain omaa puhekieltäni.

Vastauksissa esiintyi jonkin verran asenteellisuuksia, sekä puhekielisyyden että kirjakielisyyden puolesta. Alla olevassa esimerkissä 55 opettaja kuvailee käyttämänsä opetuskieltä ”tankeroksi S2-suomeksi”, jonka hän sanoo olevan luonnottoman kuuloista. Hän kuitenkin kokee sen käytännölliseksi, sillä oppilaat ymmärtävät häntä ”paremmin”, eli luultavasti paremmin kuin, jos hän käyttäisi omaa luonnollista puheenparttaan. Myös kolmessa muussa avoimessa vastauksessa opettajat kuvailivat puhuvansa ”luontevammin”, ”lähes kuin natiiveille” tai ”vapaammin”. Esimerkin 56 opettaja taas sanoo käyttävänsä puhekieltä aina harkiten. Myös eräs avovastaaja sanoi välttävänsä ”tarpeetonta” puhekielen käyttöä (alkeistason) opetuksessaan.

Esimerkki 55 Alemmilla tasoilla enemmän tankeroa s2-suomea, siis kirjakielistä puhetta, varsin luonnottoman kuuloista, mutta ymmärtävät paremmin.

Esimerkki 56 Edistyneemmän eli perusopetuksen päättötodistuksen tänä keväänä saavan ryhmän kanssa käytän enemmän puhekieltä, silti aina harkiten.

Esimerkin 57 vastaaja sanoo käyttävänsä kirjakielisiä ilmauksia vasta-alkajien kanssa käytännön syistä: aika ja opettajan tai oppilaiden motivaatio ei aina riitä kahden eri muodon opetteluun. Mielenkiintoinen on esimerkin 58 avovastaus, jossa oppilaiden toive eräässä ryhmässä oli, ettei opettaja puhuisi puhekieltä, koska se on niin rumaa.

Esimerkki 57 Ihan vasta-alkajien kanssa tulee otettua kirjakielisiä ilmauksia ihan laiskuutta, niin ei tarvitse aina opettaa samoja lauseita kahdella eri tavalla.

Esimerkki 58 Edistyneemmille pyrin puhumaan luontevammin, mutta eräässä ryhmässäkin kaikki vihasivat puhekieltä ja sanoivat, että "kaunis kieli menee pilalle", kun puhun sitä. Puhekielen käyttö haastaa kuitenkin opiskelijoita.

Rekisterin vaihtelun syyksi kaksi opettajaa mainitsee oppilaan tai oppilaiden tavoitteen. Suomi toisen kielen oppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, mikä painottuu näissä vastauksissa. Esimerkin 59 opettaja painottaa oppilaiden erilaisia tavoitteita ja taustoja: toiset oppilaat altistuvat enemmän puhekielelle arjessaan kuin toiset. Esimerkin 60 vastaaja taas kuvailee tilannetta, jossa oppilas on paluumuuttaja, jonka kotikielenä on ollut suomi. Tässä tilanteessa oppilaan puhekieli voi olla erinomainen, mutta kirjakieli tuottaa ongelmia. Myös pitkään Suomessa asuneilla maahanmuuttajilla voi olla vastaavia ongelmia, ja erityisesti lapsena Suomeen tulleiden puhe voi ajoittain olla niin sujuvaa, ettei eroa ensikieliseen juuri huomaa (mm. Leh-

tonen 2008: 108). Tällöin kielenoppimisen tavoitteet ovat lähempänä ensikielisiäkin koskevia tavoitteita, eli kirjakielisen rekisterin oppimista sekä erilaisiin tilanteisiin sopivan rekisterin käytön harjoittelua.

Esimerkki 59 Riippuu siitä, mikä oppilaan tavoite on. Esimerkiksi Yki-kokeeseen valmistuvan tai lukiolaisen rekisteri on yhtä aikaa kirja -tai yleiskielinen sekä puherekisterin valinta riippuu myös oppilaiden ymmärtämistasosta: oppilas voi olla ihan aloittelija, joku voi puhua suomea kotona vähän, joku ei ollenkaan jne.

Esimerkki 60 Olen opettanut aivan kaikenlaisia oppilaita. Yhden kanssa tavoite oli oppia kirjakieltä, koska hän oli kolmikielinen, asunut ulkomailla ja oppinut suomea kotona vain puhekielen. Työelämässä Suomessa ei sitten ollutkaan hyvä juttu käyttää asiateksteissä me-passiivia. Oppilas ei ollut edes tiedostanut, että kirjakielessä on "me -mme". Omistusliitteet olivat myös niin vieraita, että hän ei aluksi osannut yhdistää niitä oikeaan persoonaan. Kuitenkin hänen puheensa oli hyvin sujuvaa. Hyvin mielenkiintoinen oppilas.

Avovastauksista paljastuu myös, että termi *rekisteri* on ymmärretty hyvin laajasti: opettajat puhuvat vastauksissaan paljon muun muassa puheen tahdistusta sekä sanavaraston laajuudesta. Nämä piirteet eivät perinteisesti kuulu rekisterin määrittelyyn. Toisaalta, jos katsomme yhdeksi rekisteriksi selkokielen, ovat edellä mainitut kielen keinot erittäin oleellisia. Puheen tahti toistuu seitsemän opettajan avovastauksissa: alkuvaiheessa opettajat puhuvat hitaammin, edistyneemmille oppilaille taas nopeammin (esimerkit 61, 62 ja 63). Suurin syy tähän on ymmärrettävästi se, että opettajat toivovat oppilaiden ymmärtävän sen, mitä opettaja heille sanoo. Tästä selkeytyksestä konkreettisen esimerkin antaa kaksi vastaajaa, jotka kertovat käyttävänsä helppoja tai oppilaille jo tuttuja lauserakenteita (esimerkki 62). Esimerkin 61 vastauksessa painotetaan selvää artikulointia (ja hidasta puhetta) alkeistasolla. Neljä vastaajaa taas kuvaili käyttävänsä selkeää puhetta, kuten esimerkin 62 vastaaja.

Esimerkki 61 Alkeistason oppilaiden kanssa puhun hitaammin ja artikuloin selvemmin kuin jatkotason oppilaiden kanssa.

Esimerkki 62 Hitaammille ryhmille yritän puhua hitaammin ja selkeämmin ja käyttää helpompia lauserakenteita.

Esimerkki 63 Nopeutan ja varioin enemmän edistyneemmissä ryhmissä.

Vain yksi vastaaja (esimerkki 64) sanoo käyttävänsä apukielenä englantia alkeisryhmässään. Hän sanoo myös hyödyntävänsä vierassanoja opetuksessaan, sillä

ne saattavat olla helpompia oppia, mikäli ovat lähempänä oppilaiden jo (mahdollisesti omasta ensikielestään) tuntemia sanoja. Esimerkin vastaaja poikkeaa myös muutoin muista vastaajista, sillä hän kertoo opettavansa alkeistasolla lähinnä puhekieltä.

Esimerkki 64 Opetan alkeistasolla englantia apuna käyttäen ja silloin opetan lähinnä puhekieltä (paitsi virallisten lomakkeiden yms. kirjoittaminen). B1 --> tasolla pyrin käyttämään vain suomea, ja suomeni on lähinnä yleispuhekieltä ja käytän muuta puhettani enemmän vierassanoja (esim. instruktio tms.). Mielestäni on tärkeää kuitenkin jo alkuvaiheessa saattaa opiskelijat tietoiseksi siitä, että on olemassa hyvin erilaisia variantteja, ja käytännössä kukaan ei puhu samalla tavalla kuin kirjoittaa. Pyrin lisäämään tietoisuutta, mitä korkeammasta tasosta on kysymys.

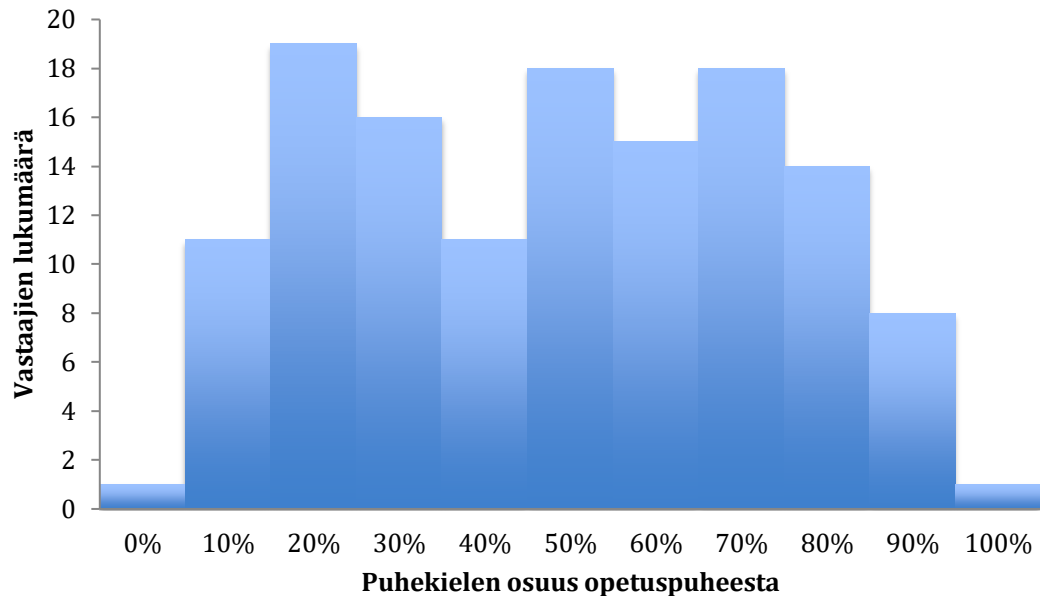
4.2 Puhekielisyys opettajien opetuspuheessa

Edellisessä luvussa olen esitellyt opettajien opetuspuhetta yleisesti. Ensimmäisessä alaluvussa meille on selvinnyt, että suomi toisena kielenä -opettajien yleisimmin valitsema opetuspuheen rekisteri on yleispuhekieli. Alueellinen puhekieli ei ole opettajien ensisijainen rekisteri kuin vain muutamalla vastaajalla. Yksikön ensimmäisen persoonan pronomini on kuitenkin yleispuhekielisestä rekisteristä huolimatta lähes puolella vastaajista useimmiten kirjakielinen *minä* eikä jokin puhekielen varianteista. (Yleis)puhekielen *mä* yltää kuitenkin lähes yhtä usean opettajan useimmin valitsemaksi yksikön ensimmäisen persoonan variantiksi luokassa. Murteelliset *mää* ja *mie* eivät saaneet kuin muutaman vastaajan. Puhekielisyys sen sijaan näkyy useammin ilmaisuissa *me mennään* ja *he/ne menee*, joissa edellä mainitut puhekieliset muodot ovat 60 prosentilla vastaajista käytetyimmät opetuspuheessa kuin kirjakieliset variantit *me menemme* ja *he menevät*.

Tässä alaluvussa esittelen opettajien vastauksia kysymyksiin, joissa heitä pyydettiin arvioimaan eri tavoin puhekielen esiintymistä opetuspuheessaan. Tällaisia kysymyksiä oli kyselylomakkeeseen laadittu kolme. Ensimmäiseksi analysoin alaluvussa 4.2.1 vastauksia kysymykseen, jossa opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka suuri osa heidän opetuspuheestaan on puhekielistä. Toiseksi analysoin alaluvussa 4.2.2 vastauksia kysymykseen, jossa opettajat arvioivat, käyttävätkö he alueellisen puhekielen eli murteen tai slangin variantteja puhuessaan oppilailleen. Kahdessa viimeisessä alaluvussa esittelen opettajien antamia syitä siihen, miksi he valitsevat käyttää kirjakieltä tai (alueellista) puhekieltä opetuksessaan.

4.2.1 Puhekielen osuus opetuspuheesta

Kysymykseen, jossa opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka suuri osuus heidän opetuspuheestaan on puhekielistä, opettajat vastasivat valitsemalla pudotusvalikosta opetuspuheensa puhekielisyyden astetta parhaiten kuvaavan prosenttiluvun (0–100 % tasakymmenittäin). Myös tähän kysymykseen vastaajilla oli mahdollisuus tarkentaa vastaustaan avoimeen kenttään. Avovastauksista kävi ilmi, että opettajien mielestä tähän kysymykseen oli erityisen vaikeaa vastata. Avovastausten perusteella tuloksiin kannattaa siis suhtautua varauksella. Seuraavalla sivulla olevassa kaaviossa on kuvattu vastausten hajautuminen vastaajien kesken.



(Kaavio 9) Arvioi kuinka suuri osuus opetuspuheestasi on puhekielistä.

Vastaukset jakautuvat suhteellisen tasaisesti. Ääripäitä eli ei lainkaan puhekieltä ja pelkästään puhekieltä käyttäviä vastaajia on aineistossa molempia vain yksi. Eniten vastauksia saivat vaihtoehdot 20 prosenttia ($n = 19$), 50 prosenttia ($n = 18$) ja 70 prosenttia ($n = 18$), jotka kukin keräsivät 14 prosentin osuuden vastauksista. Opettajia, jotka arvioivat opetuspuheestaan puolet tai enemmän olevan puhekielistä on hieman enemmän kuin heitä, jotka arvioivat opetuspuheensa olevan enemmän kirjakielistä kuin puhekielistä. Puhekielisyyttä suosivia opettajia on aineistosta 56 prosenttia ($n = 78$). Opettajien puhekielisyyteen ei näytä vaikuttaneen ikä tai opetuspaikan sijainti. Sen sijaan opetuspaikalla, eli tarkemmin oppilaiden iällä tai kielen taitotasolla, voitaneen monen opettajan kohdalla selittää opetuspuheen rekisterin valintaa.

Vähän puhekieltä käyttäviä opettajia (0–29 %) on 24 prosenttia ($n = 31$) vastaajista. Kaikki tämän vaihtoehdon valinneista opettajista opettaa aikuisia opiskelijoita. Suurin osa heistä ($n = 15$) opettaa kotoutumiskoulutuksessa, ja lisäksi kaksi opettajaa opettaa vastaanottokeskuksessa, joissa olevien oppijoiden voidaan olettaa olevan kielen opiskelunsa alkuvaiheessa. Lisäksi viisi vastaajaa opettaa yliopistossa, joista yksi ulkomaisessa yliopistossa. Muut opettavat ammattikorkeakoulussa, kansalais-/työväenopistossa, aikuislukiossa, aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksessa sekä peruskouluun valmentavassa opetuksessa, kolmannella sektorilla ja vapaassa sivistystyössä. Kaikissa näissä eivät oppijat ole yksiselitteisesti opintojensa alkuvaihees-

sa, mutta mahdollisuus siihen on, mikä selittäisi myös opettajien valintaa välttää puhekieltä opetuspuheessaan.

Kohtalaisesti (30–49 %) puhekieltä opetuspuheessaan käyttäviä opettajia on aineistosta 20 prosenttia ($n = 27$). Näistä opettajista taas huomattava osuus ($n = 14$) opettaa kotoutumiskoulutuksessa. Heistä yksi opettaa kotoutumiskoulutuksen lisäksi myös aikuisten ammatillisessa opetuksessa. Lisäksi vastaajista jopa neljä opettaa alakoulussa. Kolme vastaajaa opettaa kansalaisopistossa. Yläkoulussa, aikuislukiossa, aikuiskoulutuksessa ja aikuisten perusopetukseen valmistavassa koulutuksessa opettaa kussakin yksi opettaja. Mielenkiintoista näissä tuloksissa on se, että näinkin moni kyselyyn vastanneista alakoulun opettajista käyttää pääasiassa yleiskieltä opetuksessaan. Alla vielä erään aikuislukion opettajan tarkennus kysymykseen, jossa hän kertoo puhekielen olevan toissijainen opetuspuheen rekisteri, yleiskieli on varattu ”viralliselle opetukselle”.

Esimerkki 65 Erilaiset ohjeet ja käskyt annan yleiskielellä, samoin "virallinen opetus" tapahtuu yleiskielellä, mutta muut ei-niin-tärkeät asiat saatan höpötellä puhekielellä. (30 % opetuspuheesta puhekielistä)

Kohtalaisen paljon (50–69 %) puhekieltä opetuksessaan käyttäviä on aineiston opettajista 39 prosenttia ($n = 51$). Heistä suurin osuus ($n = 18$) opettaa peruskoulussa ja toiseksi eniten opettajia löytyy kotoutumiskoulutuksesta ($n = 13$). Lähes kaikki ammattikoulussa ($n = 5$, $N = 8$) ja lukiossa ($n = 2$, $N = 3$) opettavat vastaajat kuuluvat tähän ryhmään. Aikuisten perusopetuksessa opettaa kolme sekä muussa aikuiskoulutuksessa neljä vastaajaa. Työväenopistoissa opettaa kaksi opettajaa ja ulkomaisessa yliopistossa, Suomi-koulussa sekä aikuisten peruskouluun valmistavassa opetuksessa kussakin yksi opettaja. Kohtalaisen paljon puhekieltä käyttävät opettajat näyttäisivät siis pääasiassa opettavan paikoissa, joissa oppijoiden kielitaso on jo kehittynyt, kuten lukiossa ja ammattikoulussa opettavat sekä Suomi-koulun ja peruskoulun oppilaat. Vaikka peruskoulussa oppijat eivät yksiselitteisesti ole kehittyneitä kielenpuhujia, on heillä kuitenkin paremmat mahdollisuudet oppia kieltä, sillä he altistuvat valtaosan päivistään suomen kielelle koulussa.

Enimmäkseen puhekieltä (80–100 %) opetuksessaan käyttävien osuus on 17 prosenttia ($n = 23$) kaikista vastaajista. Heistä suurin osuus ($n = 9$) opettaa peruskoulussa. Lisäksi yksi opettaa myös lapsia Suomi-koulussa. Toiseksi eniten vastaajia ($n = 6$) on jälleen kotoutumiskoulutuksesta, jossa suurin osa kyselyyn vastanneista opettaa. Heidän osuutensa kaikista kotoutumiskoulutuksessa opettavista on jopa 13 pro-

senttia. Yliopistoissa opettaa kolme vastaajaa tästä ryhmästä, joista yksi ulkomaalaisessa yliopistossa. Lukiossa, ammattikoulussa, ammattikorkeakoulussa sekä kesäyliopistossa opettaa kussakin yksi opettaja tästä ryhmästä. Eniten puhekieltä näyttäisivät siis käyttävän opettajat, jotka opettavat joko lapsia, nuoria tai nuoria aikuisia, mikäli oletetaan, että yliopistoissa opiskelevista suurin osa on luultavimmin alle 30-vuotiaita. Sataprosenttisesti puhekieltä käyttävä vastaaja opettaa ammattikoulussa, mutta on tarkentanut avoimeen kenttään käyttävänsä selkokieltä toimiessaan sijaisena kotoutumiskoulutuksessa. Myös yksi 90 prosenttia vastanneista tarkensi avoimeen kenttään, että mikäli opettaisi alkeistasoa, olisi prosenttiluku luultavasti 50.

Suurin osa tähän kyselyyn vastanneista opettajista opettaa kotoutumiskoulutuksessa, mikä selittää sen suurta osuutta kaikissa puhekielen määrää opetuspuheessa mittaavista ryhmissä. Huomionarvoista kuitenkin on, että aineiston perusteella kotoutumiskoulutuksessa eli alkeistasollakin opettajien opetuspuheen rekisteri vaihtelee laidasta laitaan: toiset käyttävät lähes pelkästään puhekieltä, toiset eivät juuri lainkaan. Opetusrekisterin valinta näyttäisikin olevan hyvin paljon opettajasta riippuvainen.

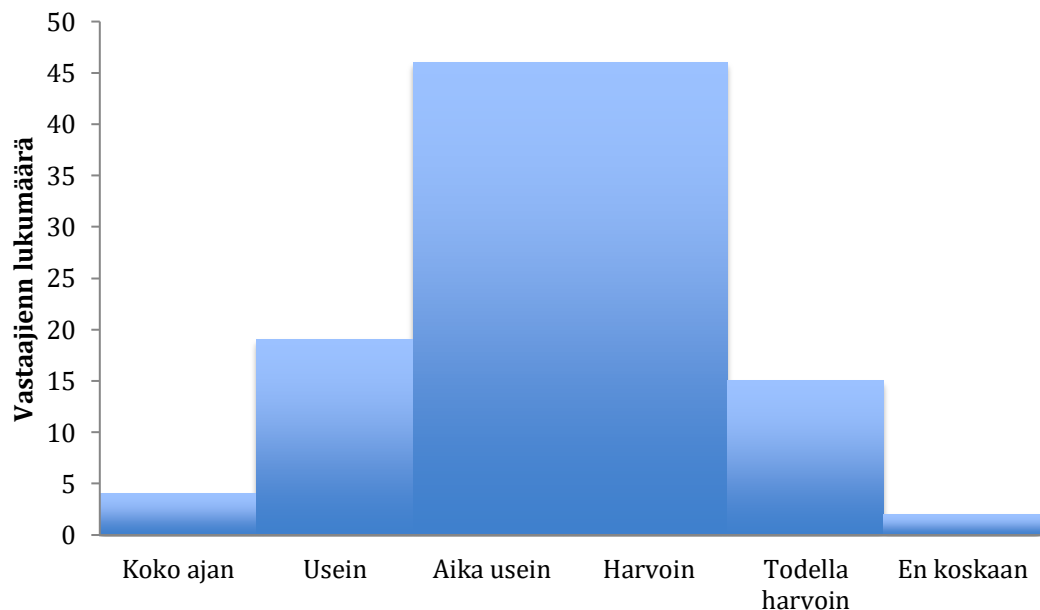
Aiemmin S2-opettajien opetuskieltä tutkineen Marja-Terttu Storhammarin tutkimustulosten perusteella suomen kielen opettajat käyttävät huomattavasti yleiskielisempää kielimuotoa suomea toisena kielenään opiskeleville kuin ensikielisille oppilaille (Storhammar: 1994a). Tämän tutkimuksen tuloksia ei pysty vertaamaan ensikielisiä opettavien opetuspuheen rekisteriin, mutta tulokset viittaavat samaan kuin Storhammarin tulokset yli 20 vuoden takaa: puhekielisyys ei ole normi S2-opettajien opetuspuheessa. Vaikka yli puolet vastaajista arvioikin käyttävänsä puhekieltä yli puolet opetusajasta, käyttää sitä pääasiallisena opetuspuheen rekisterinä eli yli 80 % ajasta vain 17 prosenttia vastaajista. Lisäksi lähes puolet informanteista arvioi käyttävänsä puhekieltä alle puolet opetusajastaan, ja noin neljäsosa opettajista käyttää puhekielistä rekisteriä alle 20 prosenttia opetusajasta.

Opettajien käyttämä opetuspuheen rekisteri vaikuttaa oppijoiden omaan kieleen. Näin on todennut muun muassa Heini Lehtonen, joka on tutkinut maahanmuuttajataustaisten nuorten kieltä. Hänen mukaansa tutkittavien kielessä esiintyvät kirja- eli yleiskielen variantit ovat luonteva osa heidän puhettaan, kun taas ensikielisen puheessa niitä voisi pitää ”hyperkorrekteina”. Tätä Lehtonen selittää sillä, että ensikieliset nuoret eivät maahanmuuttajanuorten tavoin kuule kirja- tai yleiskieltä kuin vain hyvin harvoissa, kyseiselle rekisterille ”luonnollisissa” tilanteissa. Tällöin ensi-

kielinen oppii, mihin tilanteisiin mitkään kielen variantit sopivat. Suomea toisena kielenään opiskelevat saavat taas kuulla yksinkertaistettua, kirjakieltä mukailevaa selkosuomea paitsi opettajaltaan, myös muilta suomea puhuvilta sekä aikuisilta maahanmuuttajilta, ja näin yleiskielisyydet kopioituvat myös omaan kieleen. (Lehtonen 2008: 111–112.)

4.2.2 Alueellisen puhekielen sanavarianttien käyttö opetuksessa

Toinen kysymys, jolla kyselylomakkeessa tiedusteltiin opettajien opetuspuheen puhekielisyyttä, pyysi opettajia arvioimaan, käyttävätkö he alueellisen puhekielen sanavariantteja opetuspuheessaan. Opettajat valitsivat valmiiksi annetuista kuudesta vaihtoehdosta sen, joka heidän mielestään parhaiten kuvaa heidän alueellisen puhekielen käyttöään. Vaihtoehtoja oli kuusi: *koko ajan*, *usein*, *aika usein*, *harvoin*, *todella harvoin* ja *en koskaan*. Alla olevassa kaaviossa on havainnollistettu kysymyksen vastausten hajonta.



(Kaavio 10) Käytätkö oppilaille puhuessasi alueellisen puhekielen (murteen, slangin) sanavariantteja?

Kaavio piirtää hyvin symmetrisen kuvion. Ääripäiden vastaukset *koko ajan* sekä *en koskaan* saivat vain muutaman vastaajan: *koko ajan* alueellisen puhekielen sanavariantteja käyttää neljä vastaajaa (3 %) ja ainoastaan kaksi vastaajaa (2 %) sanoo, ettei käytä koskaan alueellisen puhekielen sanavariantteja. Myös *usein* ja *aika harvoin*

saivat molemmat vain vähän vastaajia: *usein* alueellisen puhekielen sanavariantteja opetuksessaan käyttää 14 prosenttia vastaajista ($n = 19$) ja *todella harvoin* hieman harvempi, 11 prosenttia vastaajista ($n = 15$). Alueellisen puhekielen variantteja käytetään siis aineiston perusteella useimmiten opetuksessa *aika usein* sekä *harvoin*; nämä vastausvaihtoehdot keräsivät molemmat 35 prosenttia vastaajista ($n = 46$).

Molemmilla opettajilla, jotka vastasivat, etteivät koskaan käytä aluepuhekielen sanavariantteja, oli erityinen syy siihen, miksi he eivät käytä kyseisiä variantteja opetuspuheessaan. Toinen opettajista ei ollut kotoisin alueelta, jolla opetti (vastaaja on siis jo eläkkeellä oleva opettaja), ja toinen ei työnantajansa linjauksen mukaan saa käyttää puhekieltä opetuksessaan. Myös muista vain harvoin aluepuhekielen variantteja käyttävistä opettajista useampi tarkensi avoimeen kenttään, ettei ole kotoisin samalta murrealueelta kuin missä opettaa. Osa taas selitti valintaansa sillä, etteivät he muutenkaan käytä puheessaan aluepuhekielen variantteja, vaan puhuvat yleispuhekielisesti. Yksi vaikuttava tekijä opetuspuheen muodolle onkin opettajan arjessa käyttämänsä kieli: jos arjessaan käyttää lähinnä yleis(puhe)kieltä, käyttää sitä luultavasti myös oppitunneilla. Ahtosalon on vertaillut pro gradu -tutkielmassaan S2-opettajien yksikön ensimmäisen persoonan käytöstä opettajien luokassa valitsemia variantteja siihen, mitä variantteja he käyttävät vapaassa keskustelussa tutkijan kanssa. Tutkimuksessa oli yhteensä neljä informanttia, kaksi Haminasta ja kaksi Helsingistä. Ahtosalon tuloksista käy ilmi, että erityisesti tutkimusotannon haminalaiset informantit valitsevat opetuspuheessaan useammin variantin *minä* kuin aluepuhekielisen *mien*, vaikka vapaassa keskustelussa molemmilla hallitseva variantti on aluepuhekielinen. Helsinkiläisistä informanteista molemmat käyttävät varianttia *mä* yksinomaan vapaassa keskustelussa ja toinen lähes yksinomaan luokkahuonepuheessa, toinen taas valitsee hieman useammin variantin *mä* kuin yleiskielisen *minä*. (2012: 22, 54, 70–71.) Ahtosalon sekä tämän tutkimuksen tuloksista voinee vetää johtopäätöksen, että opettaja harkitsee enemmän aluepuhekielisten varianttien käyttöä kuin yleis(puhe)kielisten. Vaikka oma puhe olisi vahvastikin puhekielinen, opettaja kokee tarpeelliseksi muokata omaa puhettaan yleiskielisemmäksi. Jos taas oma kieli on yleiskielinen, tuskin kukaan ”lisää” opetuspuheeseensa puhekielisyyksiä.

Yksi tutkimukseni aluepuhekielen variantteja käyttävistä opettajista kuvailee avovastauksessa käyttävänsä opetuksessaan sekä stadin slangia että Turun murretta. Myös toinen opettaja tarkensi, että käyttää välillä omaa murrettaan, joka ei kuitenkaan ole opetuspaikkakunnan aluepuhekieltä. *Koko ajan* puhekieltä käyttävistä nel-

jästä opettajasta kolme opettaa pääkaupunkiseudulla ja yksi Pohjois-Savossa. Opetuspaikalla, sen sijainnilla tai opettajan iällä ei näytä kuitenkaan olevan suurta vaikutusta siihen, käyttävätkö opettajat alueellisen puhekielen variantteja vai eivät. Alla ja seuraavalla sivulla on muutamien opettajien antamia tarkennuksia avovastauksiin. Sulkeissa on avovastaajan kysymykseen antama vastaus.

Esimerkki 66 Savon murre istuu tiukassa ja opiskelijoiden mukaan murretta on helpompi ja mukavampi seurata kuin kirjakieltä. Lisäksi he kokevat, että asuinalueen murteen hallitseminen on erittäin tärkeää, jotta ymmärtää esim. kaupassa vastaan tulevan puhetta. (koko ajan)

Esimerkki 67 Savon murre ei ehkä ihan avaudu... (todella harvoin)

Esimerkki 68 Opetan nollatasolla ja usein lähtökohtaisesti heikosti lukevia ja kirjoittavia, joten pyrin mahdollisimman kirjakieliseen ilmaisuun helpottaakseni myös kirjallisen ilmaisun kehittymistä. Harvoin etenemme alkeita pidemmälle, mutta jos joskus jatkan saman ryhmän opetusta pidempään, alan käyttää rennompaa ja yleispuhekielisempää rekisteriä. (todella harvoin)

Esimerkki 69 En siis käytä juurikaan varsinaisia (vanhoja) murre sanoja kuten onnikka, pahki tms. Murre näkyy ennemmin rakenteissa. (harvoin)

Esimerkki 70 Lähinnä vahingossa saatan puhua murteellani. (todella harvoin)

Avovastauksissa korostuu opettajien yksilöllisyys: samalla murrealueella, aikuisia opiskelijoita opettavat esimerkkien 66 ja 67 vastaajat ovat valinneet täysin erilaisen linjan opetuspuhekielensä sanavarianttien rekisterin suhteen: toisen mielestä ”Savon murre” on liian vaikeasti ymmärrettävissä oppilaille, toinen taas painottaa oppilaiden toivovan opettajan käyttävän alueellista puhekieltä. Moni vastaaja esimerkin 70 tapaan sanoi vahingossa tai innostuessaan käyttävänsä omaa murrettaan, mikä viestii siitä, että he lähtökohtaisesti välttelevät sen käyttöä. Esimerkin 68 vastaaja taas painottaa kirjakieltä opetuksessaan, ja haluaa mahdollisimman kirjakielisellä opetuspuheella tukea oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Esimerkin 69 opettaja taas kokee, että murteellisuus näkyy hänellä enemmän rakenteissa kuin sanavalinnoissa.

4.2.3 Motiivit alueellisen puhekielen sekä puhekielisen rekisterin käyttöön opetuksessa

Seuraavaksi esittelen opettajien antamia syitä sille, miksi he valitsevat käyttää puhekielistä tai aluepuhekielistä rekisteriä opetuksessaan. Opettajat vastasivat kysymykseen valitsemalla kahdeksasta valmiista vaihtoehdosta, jotka on listattu alla. Heidän oli mahdollista valita useampi vaihtoehto. Lisäksi listassa oli kohdat *muu syy, mikä?* sekä *en käytä puhekieltä/alueellista puhekieltä opetuksessani*. Alle listatut syyt on esitetty alkaen eniten vastauksia saaneesta vaihtoehdosta ja loppuen vähiten vastauksia saaneeseen vaihtoehtoon. Suluissa oleva luku kertoo kyseisen vastausvaihtoehdon valinneiden vastaajien lukumäärän. Erilaisia syitä puhekielisen rekisterin valinnalleen antaneita opettajia on yhteensä 116. Tästä luvusta on siis vähennetty ne 16 vastaajaa, jotka kertoivat etteivät käytä puhekielistä rekisteriä lainkaan opetuksessaan. Vastausvaihtoehtojen pohjana olen käyttänyt Leo Jäppisen omassa pro gradu -tutkielmassaan (2014) käyttämiä väittämiä. Jäppisen tutkimuksessa vertailtiin suomea suomeksi -opetusta ja suomen opetusta apukielen avulla.

- *opiskelijat eivät osaa sitä tarpeeksi (51)*
- *se on minulle helpointa, koska käytän puhekieltä muussakin puheessani (41)*
- *mielestäni puhekielen oppiminen on oppilailleni tärkeämpää kuin kirjakielen oppiminen (29)*
- *suomen kielen sanastoa on helpompi selittää puhekielen avulla (24)*
- *suomen kielen kielioppiasiat on luonnollisempaa selittää puhekielisesti (15)*
- *se on opiskelijoille helpointa (15)*
- *se on yksinkertaisinta (10)*
- *puhekielellä löytyy paremmin oppimateriaaleja kuin kirjakielellä (1)*

Merkittävin syy sille, miksi opettajat käyttävät puhekielistä rekisteriä luokassa, on vastausten perusteella se, etteivät heidän oppilaansa osaa sitä tarpeeksi. Tämän vaihtoehdon valitsi 51 opettajaa, mikä vastaa 44 prosenttia kaikista tähän kysymykseen vastanneista (N = 116). Toiseksi merkittävin syy puhekieliseen opetuspuheen rekisteriin aineiston perusteella on se, että se on opettajalle itselleen kaikista luonnollisin rekisteri. Tämän vaihtoehdon valitsi 41 opettajaa (35 %). Yksi näistä vastaajista antoi myös avoimeen kenttään mielenkiintoisen lisäsyyn: hänen mukaansa puhekielen käyttäminen opetuksessa tekee opettajasta helpommin lähestyttävän. Lisäksi *muu syy* -kohdan valinneista yksi opettaja ilmaisi käyttävänsä sitä joskus, sillä se on hänelle luonnollista.

Vastaajista 29 näkee puhekielisen rekisterin oppimisen oppilailleen tärkeämmäksi kuin kirjakielisen. Tämä edustaa neljäsosaa kysymykseen vastanneista opettajista, ja on kolmanneksi merkittävin syy puhekielisen opetusrekisterin valintaan. Opettajista 21 prosenttia valitsi vaihtoehdon *suomen kielen sanastoa on helpompi selittää puhekielen avulla* ($n = 24$). Vaihtoehdot *suomen kielen kielioppiasiat on helpompi selittää puhekielisesti* sekä *se on opiskelijoille helpointa* keräsivät molemmat 15 vastaajaa, joka edustaa 13 prosenttia tähän kysymykseen vastanneista. Aineiston perusteella siis suomen kielen sanaston selittäminen on helpompaa puhekielisesti kuin kielioppiasioden selittäminen.

Vähiten vastausvaihtoehtoja keräsivät vaihtoehdot *se on yksinkertaisinta* ($n = 10, 9\%$) sekä *puhekielellä löytyy paremmin oppimateriaaleja kuin kirjakielellä*. Jälkimmäinen vaihtoehto sai ainoastaan yhden vastaajan, mikä on sekin yllättävää, sillä kyselyyn vastanneet opettajat valittavat avovastauksissa useaan otteeseen juuri puhekielisen materiaalin puutetta. Tämänkin kysymyksen avovastauksissa kolme opettajaa mainitsi puhekielisen opetuspuheen rekisterin valintansa syyksi sen, että haluavat antaa puheellaan vastapainoa sille, että opetusmateriaalit ovat pääasiassa kirjakielisiä.

Muu syy -kohdan valinneiden ($n = 51$) avovastauksissa painottui kolme asiaa: kaikkien rekisterien tarpeellisuus (10 vastauksessa), puhekielen autenttisuus/luonnollisuus (8 vastauksessa) sekä arjessa/työelämässä selviäminen (9 vastauksessa) ja oppijoiden kotoutuminen (4 vastauksessa). Lisäksi muutama vastaaja sanoi puhekielisen rekisterin valinnan syyksi sen, että oppijat tarvitsevat sitä ($n = 3$) tai että he toivovat sitä ($n = 2$). Lisäksi yksi opettaja sanoi, että heidän kansainvälisessä koulussaan opetussuunnitelma painottaa puhekielen opettamista. Eräs opettaja toi esiin myös sen, etteivät oppijat tule koskaan oppimaan puhekieltä, jollei sitä opeteta. Hän kuitenkin muistuttaa myös siitä, että opetuksen ollessa täysin suomeksi, on tärkeää, että asiat tulevat ymmärretyksi:

Esimerkki 71 Käytän selkeää yleiskieltä ja puhekieltä vaihtelevasti. Opiskelijat eivät opi puhekieltä, jos sitä ei käytä, mutta koska opetus on täysin suomeksi, täytyy ohjeistus olla erittäin selkeää ja yhdenmukaista.

Esimerkin vastaaja tuo esiin suomi toisena kielenä -opettajien dilemman: halu opettaa puhekielisesti jää usein oppijoiden ymmärryksen jalkoihin. Erityisesti alkeistasolla ja esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa ohjeiden ymmärtäminen korostuu, kun opettaja puhuu pelkästään suomea. Tällöin voi olla mahdotonta lähteä käyttä-

mään vaihtelevaa ja nopeaa puhekieltä, vaan on pitäydyttävä yhdessä rekisterissä, joka usein on kirjakielinen.

Motiivien avoimen kentän tarkennuksissa painottui erityisen selvästi puhekielen luonnollisuus sekä opiskelijoiden tarve. Opettajat haluavat käyttää luokassa puhekielistä rekisteriä, sillä oppijat törmäävät siihen kuitenkin arjessaan. Jos luokahuoneen ulkopuolella ei ymmärrä mitään, voi tämä lannistaa oppijan. Puhekielisen rekisterin oppiminen auttaa myös kotoutumisessa, sillä suomalaiset eivät opettajien mukaan ”jaksa” puhua selkokielisesti. Moni opettaja kirjoittikin syyksi puhekielen valintaan sen, ettei ”kukaan” puhu kirjakielisesti, josta alla oleva esimerkin 72 opettaja antaa konkreettisen esimerkin:

Esimerkki 72 Puhekielen osaaminen ja ymmärtäminen auttaa luomaan kontakteja kantasuomalaisiin, harva jaksaa puhua maahanmuuttajalle kirjakieltä vaikkapa bussipysäkillä tai harrastuspaikoissa. Joskus työharjoittelupaikassa olen pyytänyt, että työpaikkaohjaaja puhuisi kirjakieltä, johon hän totesi, ettei osaa. Puhekieli ei silti ole mielestäni kirjakieltä tärkeämpää. Tärkeää on ymmärtää näiden kahden olemassaolo ja hallita ainakin jotenkuten myös puhekieltä.

Myös neljä muuta avovastaajaa mainitsi työssä tai harjoittelussa pärjäämisen edellytykseksi puhekielen taitamisen. Myös esimerkin 73 vastaaja (seuraavalla sivulla) antoi motiivikseen oppijoiden tarpeen. Hän oli törmännyt siihen, etteivät oppijat uskalla puhua suomea luokan ulkopuolella, koska kokevat, etteivät osaa puhua puhekielisesti. Hänen mukaansa puhekielen oppimista hankaloittaa erityisesti se, että oppimateriaalit ovat pääsääntöisesti kirjakielisiä.

Esimerkki 73 Vain kirjakieltä osaavat opiskelijat eivät uskalla kommunikoida luokan ulkopuolella suomeksi. Valitettavasti oppikirjat ovat kirjakielisiä, vaikka todellisuus luokan ulkopuolella on puhekielinen

Osa on ratkaissut puhekieli/kirjakieli ongelman niin, että käyttää systemaattisesti puhekieltä heti alusta asti, mutta muuten koittaa helpottaa ymmärtämistä esimerkiksi hitaalla puheella. Opettajan opetuspuhe vaikeutuu sitä mukaa, kun oppijat oppivat sitä lisää. Näin kommentoi esimerkiksi eräs opettaja:

Esimerkki 74 Vaikka puhe olisikin selkeää ja hidasta, on mielestäni tärkeää, että se on luontevaa kieltä ja asteittain vaikeutuvaa, jotta opiskelijat saavat kontaktia todelliseen kielenkäyttöön.

Eräs opettaja nostaa esiin opetusasteensa (valmistavan opetuksen) opetussuunnitelman, jossa yksi peruspilari on ”arkikommunikoinnista selviäminen”. Kyseisen

vastaajan (sekä 15 muun avovastaajan) mukaan suomalaisessa arkikeskustelussa ei pärjää, jollei opi vähintään ymmärtämään myös ympäristönsä puhekielen rekisteriä.

Myös Sillankorvan (2015) pro gradu -tutkielman haastatellut opettajat painottivat erityisesti puhekielen tunnistamista ja ymmärtämistä. Lisäksi myös he painottivat puhekielen opettamisen motiiveissaan sen tarpeellisuutta arjessa ja työssä sekä ihmisiin tutustumisessa. Yhtenä motiivina Sillankorvan informanteilla oli myös se, että oppilaat itse kyselevät asiasta. (2015: 32.)

4.2.4 Motiivit kirjakielisen rekisterin käyttöön opetuksessa

Vaikka tämä alaluku käsittelee opettajien opetuspuheen puhekielisyyttä, liittyy opettajien rekisterin valinnan motiiveihin tärkeänä osana myös syyt sille, miksi he valitsevat puhekielen sijasta kirjakielen. Tässä luvussa käsittelen siis opettajien antamia motiiveja sille, miksi he valitsevat käyttää kirjakielistä rekisteriä opetuksessaan. Opettajat vastasivat tähän kysymykseen valitsemalla kahdeksasta vaihtoehdosta, jotka olivat samat kuin puhekielen käytön motiiveja tiedustelleessa kysymyksessä. Opettajat pystyivät valitsemaan useamman vaihtoehdon. Lisäksi heille oli annettu vastausvaihtoehdot *muu syy, mikä?* sekä *en käytä kirjakieltä opetuspuheessani*.

Alle on listattu kaikki kahdeksan väittämää eniten vastauksia saaneesta vähiten vastauksia saaneeseen. Sulkeissa oleva lukumäärä kertoo kyseisen väittämän valinneiden opettajien lukumäärän. Seitsemän opettajaa valitsi vaihtoehdon *en käytä kirjakieltä opetuspuheessani*, joten tämän kysymyksen vastaajien kokonaismäärä on 125. Vastausvaihtoehtojen pohjana olen käyttänyt Leo Jäppisen omassa pro gradu -tutkielmassaan (2014) käyttämiä väittämiä. Jäppisen tutkimuksessa vertailtiin suomea suomeksi -opetusta ja suomen opetusta apukielen avulla.

- *kirjakielistä oppimateriaalia löytyy paremmin kuin puhekielistä* (72)
- *se on opiskelijoille helpointa* (50)
- *kielioppiasiat on luonnollisempaa selittää kirjakielellä* (40)
- *se on yksinkertaisinta* (27)
- *opiskelijat eivät osaa sitä tarpeeksi* (23)
- *kirjakielen oppiminen on oppilailleni tärkeämpää kuin puhekielen oppiminen* (18)
- *sanastoa on helpompi selittää kirjakielen avulla* (17)
- *se on minulle helpointa, koska käytän kirjakielistä puhetapaa muussakin puheessani* (2)

Suurimpana motivaattorina kirjakielen käytölle opetuksessa näyttäisi tulosten perusteella olevan kirjakielisen oppimateriaalin parempi saatavuus. Tämän vaihtoehdon valitsi 58 prosenttia ($n = 72$) tähän kysymykseen vastanneista opettajista. Toiseksi eniten vastauksia 40 prosentin osuudella ($n = 50$) keräsi väittämä *se on opiskelijoille helpointa*. Kolmanneksi eniten vastauksia 32 prosentin osuudella ($n = 40$) sai väittämä *kielioppiasiat on luonnollisempaa selittää kirjakielellä*. Myös vaihtoehdot *se on yksinkertaisinta* (22 %) sekä *opiskelijat eivät osaa sitä tarpeeksi* (18 %) keräsivät yli parikymmentä vastaajaa. *Kirjakielen oppiminen on oppilailleni tärkeämpää kuin puhekielen oppiminen* sekä *sanastoa on helpompi selittää kirjakielen avulla* keräsivät kumpikin 14 prosenttia vastaajista. Vain kaksi vastaaja koki kirjakielen olevan itselleen luonnollisempi kielimuoto.

Avovastauksissa opettajat painottivat akateemisen kielitaidon oppimista jatko-opintoja varten. Lisäksi osa koki kirjakielen parempana perustana kielelle, minkä jälkeen voi alkaa opiskelemaan erilaisia variantteja. Tämä siksi, että kirjakieli sopii heidän mielestään kaikkiin tilanteisiin, kun taas puhekielisyydet eivät. Näin esimerkiksi kaksi opettajaa perustelee kirjakielisen rekisterin valintaa omassa opetuspuheessaan:

Esimerkki 75 Mielestäni kirjakielen oppiminen on todellinen avain suomalaiseen yhteiskuntaan ja siinä itsenäisesti toimimiseen. Opiskelijoiden tulee osata lukea uutisia ja heille tulevia virallisia kirjeitä. Heidän tulee myös osata kommunikoida virallisissa tilanteissa (vaikka niissäkin usein puhekieltä käytetään).

Esimerkki 76 Koen, että kieltä on kuitenkin loppupeleissä (toki vähän kohderyhmästä riippuen, itse opetan melko akateemista porukkaa) järkevämpää oppia yleiskielestä puhekielen suuntaan, varsinkin jos oletus on, että opiskelija joskus tarvitsee kieltä esimerkiksi akateemista koulutusta vaativassa työssä. Puhekielen oppiminen on tärkeää ja soisin minulla olevan enemmän aikaa sen käsittelyyn, mutta jos ja kun valintoja on tehtävä, mielestäni on pienempi paha, jos oppija käyttää "liian" korrektia rekisteriä liian epäkorrektin rekisterin sijaan.

Moni avovastaaja painotti myös ymmärrettävyyttä: koska oppilaat ovat oppineet kirjakielisen muodon ensin, on tätä hyvä käyttää tunnilla, jotta oppilaat ymmärtävät opettajaa. Pari opettajaa toi myös esiin sen, ettei hidas opetuspuhe, jolla pyritään juuri ymmärrettävyyteen, kulje käsi kädessä puhekielen kanssa. Opettajien mielestä olisikin siis vielä luonnottomampaa puhua hitaasti puhekieltä kuin hitaasti kirjaita selkosuomea. Moni opettaja kokee molemmat rekisterit tärkeiksi, mutta kuten

esimerkin 77 opettaja selostaa, voi tämä olla oppijoille liian kuormittavaa, mikä johtaa siihen, että on valittava vain toinen:

Esimerkki 77 Kahden koodin yhtäaikainen oppiminen on opiskelijalle kuormittavaa, siksi alkeistasolla on valittava jompikumpi. Mieluummin silloin kirjakieli, koska se sopii kaikkiin tilanteisiin.

Vain yksi opettaja (esimerkki 78) kertoo käyttävänsä englantia apuna erityisesti kieliopin selittämisen yhteydessä. Hän kritisoikin suomea suomeksi -opetustapaa erityisesti niissä ryhmissä, joissa olisi mahdollista käyttää myös yhteistä muuta kieltä, kuten englantia. Hänen mielestään ei ole opiskelijoiden edun mukaista vaikeuttaa oppimista käyttämällä pelkästään suomea, jos yhteistä kieltä voisi käyttää apuna monimutkaisempien asioiden avaamisessa.

Esimerkki 78 Selitän usein kieliopin vaikeat asiat englanniksi. Opiskelijoilta tulee paljon kritiikkiä suomea suomeksi -menetelmästä, ja osa kertoo tulleen vaikeaksi iltakurssilleni täydentämään täysin suomenkielistä päiväopiskeluaan toisessa koulussa. Siinä vaiheessa kun opiskelijat ovat ihan alussa, ei mielestäni ole reilua puhua monimutkaisista asioista suomeksi, jos he puhuvat englantia.

Kaiken kaikkiaan motiivit kirjakielen ja puhekielen käytölle ovat hyvin erilaiset. Vastausten peilaaminen puhekielen käytön motiiveihin antaa heti muutaman ääripään. Suurin motivaattori kirjakielen käytölle on kirjakielisen oppimateriaalin parempi saatavuus, kun taas vain yksi vastaaja sanoi puhekielisen materiaalin olevan helpommin saatavissa. Samoin toiseksi suurin puhekielen käytön motivaattori, luonnollisuus, saa taasen kirjakielen puolella vain kaksi vastaajaa. Väitteet siis tukevat toisiaan.

Vastaajien puhekielen käytön suurin motivaattori on se, etteivät oppilaat osaa sitä vielä tarpeeksi. Tämä vaihtoehto on kirjakielen käytön motiiveista vasta viidentenä saaden 18 prosenttia vastaajista. Opettajat kokevat kirjakielen olevan myös huomattavasti helpompi rekisteri omille oppilailleen kuin puhekieli: kirjakielen käytön toiseksi suurin motiivi on juuri sen helppous oppilaille, kun vain 15 opettajaa kokee puhekielen helpoksi oppilaille.

Mielenkiintoista on se, että 29 opettajaa pitää puhekielen opetusta tärkeämpänä, ja se nouseekin kolmanneksi suosituimmaksi puhekielen käytön motiiviksi. Samaa väitettä pitää motiivinaan kirjakielen käytölle 18 opettajaa, ja se on kirjakielen käytön motiivien häntäpäässä. Kirjakielen käyttö koetaan kuitenkin jonkin verran

yksinkertaisemmaksi kuin puhekielen käyttö opetuksessa: 27 opettajaa kokee kirjakielen käytön yksinkertaiseksi, kun vain 10 opettajaa kokee puhekielen käytön yksinkertaiseksi opetuksessa. Vastauksia vertailemalla näyttäisi myös, että opettajien mielestä kielioppia on helpompi selittää kirjakielen avulla, kun taas sanaston selittäminen luontuu paremmin puhekielen avulla.

Eräs avovastaaaja kuitenkin avaa antamiaaan vastauksia seuraavasti:

Esimerkki 79 Valitsin ristiriitaisia vaihtoehtoja, koska kirjakieli on yleensä opiskelijoille helpointa alkuvaiheessa. Myöhemmin puhekieli kiilaa kirjakielen ohi ja kirjakieltä on harjoiteltava enemmän kirjoittamisen yhteydessä.

Vastaaaja kokee siis molemmat rekisterit tärkeiksi, mutta eri kielen oppimisen vaiheissa. Hänen mukaansa kirjakieli on oppilaille helpointa opiskelun alkuvaiheessa, kun taas kielen kehittyessä puhekielinen rekisteri nousee vahvemmaksi, jolloinka kirjakieltä täytyy alkaa vahvistamaan.

Sillankorvan (2015) informantit kokivat puhekielen opettamisen haastavuudeksi muun muassa ajan puutteen sekä muuttoliikkeen. Muuttoliikkeellä opettajat tarkoittavat sitä, että maahanmuuttajat muuttavat usein Suomen sisällä, eikä tällöin välttämättä aiemmin opitusta aluepuhekielestä ole hyötyä uudella paikkakunnalla. (2015: 31–32.) Myös Sillankorvan informantit sanoivat alussa käyttävänsä yleiskieltä, ja vasta myöhemmin siirtyvänsä puhekielen opetukseen (2015: 36). Eräs heistä myös koki puhekielen ”ylimääräiseksi tiedoksi”, ja näin toissijaiseksi rekisteriksi yleiskielen jälkeen.

5 Puhekielen ja rekisterien opetus

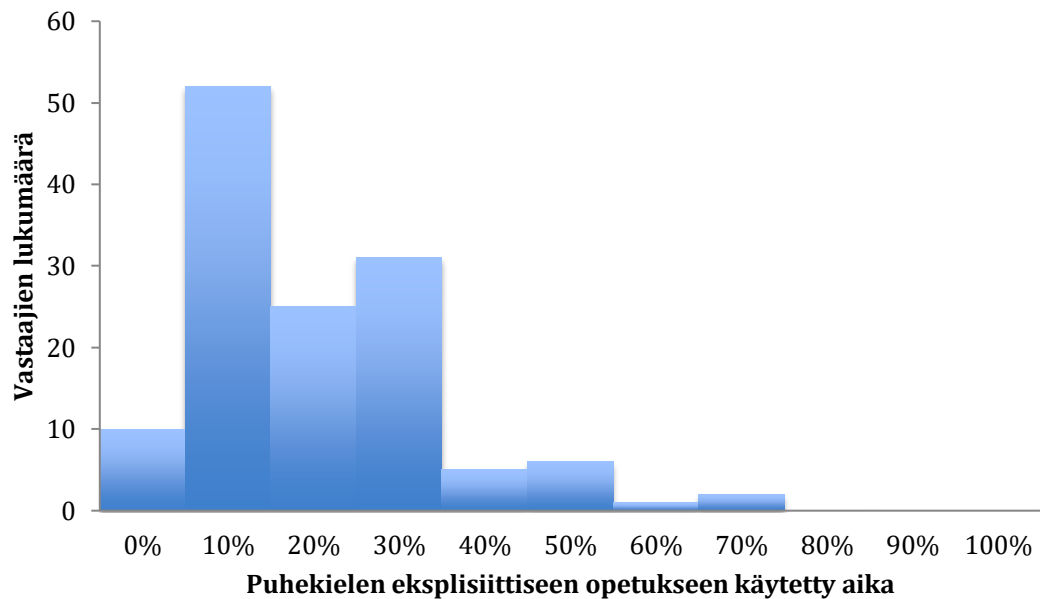
Tässä luvussa jatkan tutkimustulosten esittelyä ja analysointia. Luku keskittyy esittelemään opettajien vastausten perusteella piirtyvää kuvaa puhekielen opetuksen asemasta suomi toisena kielenä -opetuksessa. Kyselylomakkeessa erityisesti tätä aihepiiriä käsitteleviä kysymyksiä oli laadittu kuusi kappaletta.

Alaluvussa 5.1 käsitellään puhekielen osuutta opetuksessa. Alaluvussa käsitellään kolme kysymyksistä: opettavatko vastaajat ylipäätään puhekielen käyttöä oppilailleen sekä kuinka paljon opettajat käyttävät aikaa puhekielen eksplisiittiseen opetukseen. Alaluku 5.2 taas pureutuu opettajien motiiveihin ja asenteisiin puhekielen opettamista kohtaan. Tässä luvussa käsitellään kyselylomakkeen kaksi kysymystä: toivoisivatko opettajat, että heillä olisi enemmän aikaa puhekielen opettamiseen, ja kuinka tärkeäksi he kokevat puhekielen opetuksen. Kolmannessa alaluvussa 5.3 keskitytään rekistereihin ja tarkemmin siihen, selittävätkö opettajat erilaisten rekisterien merkitystä oppijoilleen.

5.1 Puhekielen osuus opetuksesta

Kysymyksen *Opetatko puhekielen käyttöä oppilaillesi?* vastausten jako oli selvä: selvä enemmistö (86 %, $n = 114$) vastasi opettavansa puhekielen käyttöä oppilailleen. Vastaajista 14 prosenttia ($n = 18$) valitsi, ettei opeta puhekielen käyttöä oppilailleen. Johtopäätöksiä siitä, miksi nämä 18 vastaajaa on päättänyt olla opettamatta puhekieltä oppilailleen ei voi vetää opettajan iän tai opetuspaikan sijainnin perusteella. Opetuspaikoista korostuu kuitenkin peruskoulu: jopa puolet ($n = 9$) kielteisesti vastanneista opettaa ala- ja/tai yläkoulussa. Kotoutumiskoulutuksessa ja vastaanottokeskuksessa opettaa yhteensä neljä opettajaa. Kolme opettaa työväen- tai kansanopistossa, yksi yliopistossa ja yksi ammattikoulussa. Peruskoulun opettajien suurta määrää voi selittää se, että oppilaat oppivat puhekieltä muutenkin, eivätkä opettajat tällöin koe sen erillistä opettamista tarpeelliseksi. Moni näistä vastaajista on kuitenkin valinnut käyttävänsä puhekielisiä variantteja omassa opetuspuheessaan. Mielenkiintoista on se, että vain kuusi näistä 18:sta vastaajasta on vastannut käyttävänsä nolla prosenttia opetusajastaan eksplisiittiseen puhekielen opetukseen. Yhdeksän opettajaa vastasi käyttävänsä opetusajasta 10 prosenttia, kaksi 20 prosenttia ja yksi jopa 30 prosenttia puhekielen eksplisiittiseen opetukseen.

Seuraavaksi tarkastelemmekin opettajien puhekielen eksplisiittiseen opetukseen käyttämää aikaa eli kuinka paljon opettajat käyttävät aikaa nimenomaan puhekielen opetukseen. Opettajat vastasivat kysymykseen valitsemalla prosenttiluvun (0–100 %, tasakymmenittäin) pudotusvalikosta. Alla olevassa kaaviossa on havainnollistettu opettajien vastausten jakautuminen. Vaakasuora akseli kuvaa opettajien puhekielen eksplisiittiseen opetukseen käyttämää aikaa prosentuaalisesti opetusajasta ja pystysuora akseli kuvaa vastanneiden opettajien lukumäärää.



(Kaavio 11) Arvioi, kuinka paljon käytät aikaa puhekielen eksplisiittiseen opetukseen.

Kuten yllä olevasta kaaviosta voi lukea, painottuu opettajien arvioima puhekielen eksplisiittisen opetuksen osuus opetusajasta alempiin prosenttilukuihin. Suurimmat prosenttiluvut (80–100 %) eivät saa lainkaan vastaajia, mikä onkin ymmärrettävää, sillä harvemmin pelkkiä puhekielen opetukseen keskittyviä kursseja järjestetään. Opetusajasta 40–70 prosenttia puhekielen opetukselle omistavia opettajiakin on yhteensä vain 14, ja he edustavat vain reilua 10 % vastaajista. Huomattava enemmistö (89 %) käyttää opetukseen siis 30 prosenttia tai vähemmän koko opetusajasta. Eniten vastaajat (39 %, $n = 52$) arvioivat käyttävänsä 10 prosenttia opetusajasta puhekielen eksplisiittiseen opetukseen. Jopa kymmenen vastaajaa (8 %) vastasi, ettei käytä lainkaan aikaa puhekielen opetukseen: yhden vastaajan avovastauksesta kävi jopa ilmi,

että hänen työpaikallaan on määritelty, että opettajien on puhuttava oppilaille vain kirjakieltä. Yksi nolla prosenttia vastanneista tosin tarkensi, ettei ymmärrä, mitä eksplisiittinen opetus tarkoittaa. Kysymys olikin siis epäselvästi muotoiltu, ja tämä on otettava huomioon myös muidenkin vastaajien kohdalla, sillä myös muista avovastauksista kävi ilmi, ettei termiä oltu ymmärretty oikein. Tämän kysymyksen vastauksia on parempi siis lukea niin, että prosenttiosuuteen kuuluu kaikki puhekielen saama osuus opetusajasta, ei vain nimenomaan puhekielen opetukseen käytetty aika. Kysymys antaa tästä huolimatta suuntaa siitä, kuinka edustettu puhekieli on suomi toisena kielenä -luokissa. Tämä onkin luontevampaa, sillä joissakin avoimissa vastauksissa tuotiin esiin esimerkkejä siitä, millaisissa yhteyksissä puhekieltä opetetaan. Usein puhekieli hyppää opetukseen yllättäen oppilaiden kysymyksinä tai jos opettajan mieleen tulee, että tästä on myös mielekästä opettaa puhekielinen variantti. Puhekielelle ei siis välttämättä ole tuntisuunnitelmassa varattu aikaa, mutta se esiintyy opetuksessa pieninä fragmentteina (kuten alla olevissa esimerkeissä 80 ja 82). Alla ja seuraavalla sivulla on opettajien avovastauksissa antamia kommentteja. Sulkuihin on merkattu vastaajan tähän kysymykseen antama prosenttimäärä.

Esimerkki 80 En varsinaisesti opeta puhekieltä erikseen, mutta jos aiheeseen liittyy puhekielisiä sanontoja tai sanoja, voin ottaa niitä esille opetuksessani. (0 %)

Esimerkki 81 Puhekielen numerot opetan nykyisin aina erilaisilla alkeiskursseilla. Ne ovat kuitenkin niin lannistavia, jos osaa vain kirjakieliset numerot ja heti tulee vain puhekielisiä vastaan. Lauluja käytän myös paljon, ja fokusoin niiden avulla johonkin puhekielen ilmiöön. (10 %)

Esimerkki 82 Opetan jatkuvasti puhe- ja kirjakielen eroja oppilaille, mutta yksiselitteiseen puhekielen opetukseen ei ole juuri tarvetta. Oppilaani ovat lapsia, joten he omaksuvat puhekielen kavereilta luonnollisesti. (10 %)

Esimerkki 83 Enemmän ammatillisilla kursseilla, joissa on työssäoppimista. (20 %)

Esimerkki 84 Kaiken perusta. Opetan ensin puhekielen "mä oon" jne ja puhekielen numerot. Vaikea sanoa mikä aika menee varsinaisesti selittämiseen. Enemmän opetan miten se sitten menisi kirjakielellä. (20 %)

Esimerkki 85 Jos olisi hyviä opetusvideoita, joissa käytettäisiin hyvää puhekieltä, prosenttiosuus voisi olla suurempikin. (20 %)

Esimerkki 86 Puhekielen opetus on oheisopetusta eli esim. varianttien opettamista (sanasto, kielioppi); muutaman tunnin käytän puhekielen kieliopin opettamiseen ja esim. palvelualan kielen opettamiseen (kohteliaisuutta ilmaistaan suomeksi hyvin eri tavalla kuin esim. englanniksi). (30 %)

Esimerkki 87 Kirjoitan dialogit aina mahdollisimman autenttisella puhekielellä. (30 %)

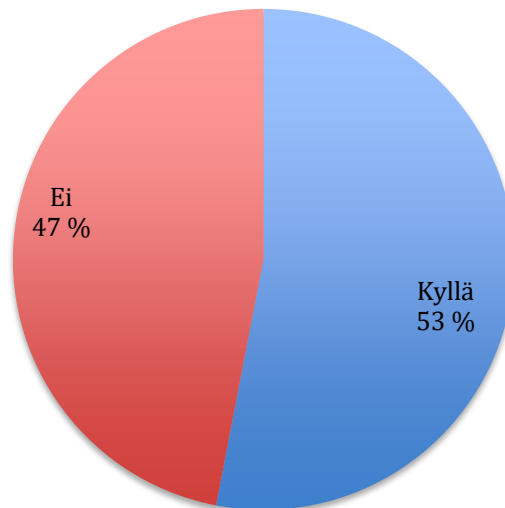
Esimerkki 88 Selitän auki jonkin verran, enimmäkseen vain syötän puhumalla ja kysymällä kysymykset nopealla puhekielellä. En vaadi vastauksia puhekielellä tietenkään. (30 %)

Esimerkin 81 vastaaja kertoo opettavansa numerot heti alkuun myös puhekielisinä, sillä ne esiintyvät oppijoiden arjessa jatkuvasti nimenomaan puhekielisessä muodossa. Sama vastaaja kertoo myös käyttävänsä lauluja puhekielen opetuksen apuna. Esimerkin 83 opettaja painottaa myös oppijoiden tarvetta: ammatillisilla kursseilla puhekielen opettamiseen panostetaan enemmän, sillä oppijoilla on edessä myös työ-
säoppimista. Esimerkkien 82 ja 85 vastaajat taas perustelevat sitä, miksi eivät opeta juurikaan puhekieltä, toinen sillä, että hänen oppilaansa ovat lapsia, jotka oppivat puhekielen muutenkin, toinen taas sillä, ettei hyviä puhekielisiä opetusvideoita tahdo löytyä. Esimerkin 87 vastaaja on ratkaissut tämän ongelman kirjoittamalla dialogit mahdollisimman autenttisella puhekielellä. Hänen tavoin 30 prosenttia opetusajasta puhekielen opettamiseen käyttävä esimerkin 88 vastaaja sanoo puhekielen tulevan pääasiassa passiivisesti opettajan ”syötöksenä”, oppilaiden ei siis itse ole tunneilla pakko käyttää puhekieltä.

Monissa avovastauksissa vastaajat sanoivat puhekielen usein tulevan esiin vertailuna: kirjakielen muoto on tämä ja tämä on puhekielen muoto. Avovastausten perusteella puhekielen muoto esitetään yleensä nimenomaan toisena vaihtoehtona jo opitulle kirjakielen muodolle, kuten myös esimerkin 81 vastaajan tapauksessa. Myös Sillankorvan aineiston opettajat kuvailivat puhekielen olevan toissijainen opetettava rekisteri yleiskielen jälkeen (2015: 38). Esimerkin 84 vastaaja tuo tosin esiin myös, että opettaa puhekielilähtöisesti, kirjakielen ollessa se toinen opittava variantti. Puhekieli on vastausten perusteella läsnä oppitunneilla usein myös oppilaiden omasta kiinnostuksesta: he ovat kuulleet tai nähneet jonkin sanan tai lauseen, jota eivät ole ymmärtäneet, ja opettaja käy sen yhdessä koko luokan kanssa läpi, mahdollisesti avaten samalla enemmänkin puhe- ja kirjakielen eroja.

5.2 Opettajien motivaatio puhekielen opettamiseen

Seuraavaksi esittelen opettajien antamia vastauksia siihen, toivoisivatko he, että opetuksessa olisi enemmän aikaa puhekielen opetukselle. Alla olevassa kaaviossa on esitetty vastausten jakautuminen.



(Kaavio 12) Haluaisitko opettaa enemmän puhekieltä?

Vastaukset jakautuvat lähes tasan: hieman yli puolet (53 %, $n = 70$) on sitä mieltä, että haluaisi opettaa enemmän puhekieltä ja hieman alle puolet (47 %, $n = 62$) ei koe tarvetta opettaa enempää puhekieltä oppilailleen. Alla on esimerkkejä opettajien antamista avovastauksista, joita tähänkin kysymykseen tuli runsaasti. Esittelen ensin niiden opettajien vastauksia, jotka haluaisivat lisätä puhekieltä opetukseensa.

Esimerkki 89 Se pitäisi mahdollistaa myös tavoitteisiin omana asiakokonaisuutenaan tai liittää impli- ja eksplisiittisesti mukaan koko ajan.

Esimerkki 90 Haluaisin pystyä erottamaan tasoryhmät, jolloin voisin paremmin vastata opiskelijoiden tarpeisiin, mutta tällä hetkellä minulla on samassa ryhmässä lukutaidottomia, täysin kouluttamattomia ihmisiä sekä yliopistokoulutettuja, useita eri kieliä puhuvia, joten joudun tekemään paljon kompromisseja.

Esimerkki 91 Kuullunymmärtämisiä olisi ihana saada paikallisella murteella enemmän. Siitä opiskelijat hyötyisivät paljon.

Esimerkki 92 Jos saisin valita, opettaisin puhekieltä kirjakielen rinnalla alusta lähtien. Valitettavasti työpaikallani kaikkien opettajien on noudatettava tiettyä

tuntisuunnitelmaa ja tiettyä materiaalia, joiden mukaan opettajan on puhuttava opiskelijoille vain kirjakieltä.

Esimerkkien vastauksista käy ilmi, että opettajat toivoisivat myös ylemmältä taholta asiaan muutosta: esimerkin 89 vastaaja toivoo sitä merkittäväksi yhdeksi tavoitteeksi (opetussuunnitelmiin), ja esimerkin 92 vastaajan työpaikalla taas puhekielen käyttö on kielletty. Esimerkin 90 vastaus taas tuo esiin toisen ongelman: yhdessä ryhmässä voi olla ihmisiä, joilla on paitsi täysin eri kielitaitotaso, myös erilainen koulutustaus-ta. Myös aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taitoa tutkineessa Opetushallituksen vuonna 1997 tehdyssä selvityksessä opettajat mainitsivat ryhmien heterogeenisyyden yhdeksi kielen oppimisen suurimmista esteistä (Latomaa & Pälli 1997: 102). Tilanne ei siis näytä muuttuneen viimeisessä parissakymmenessä vuodessa. Myös muita syitä sille, miksi opettajat kokevat, ettei puhekielen opettamiselle jää tarpeeksi aikaa, tuli avovastauksissa ilmi useita. Yksi vastaajista kirjoitti, ettei tiedä, millä tavalla voisi lisätä puhekielen opetusta. Muutama koki vaikeaksi löytää puhekielisiä nauhoja tai videoita, joita esittää tunneilla oppilaille (mm. esimerkki 91). Pari vastaajaa myös mainitsi erikseen, ettei puhekielen opetukselle ole aikaa, joistakin vastauksista tämä kävi ilmi rivien välistä. Kaksi vastaajaa kertoi ongelmana olevan sen, että he eivät puhu opetusalueensa aluepuhekieltä tai ryhmässä on oppilaita, jotka asuvat eri murrealueella.

Ne opettajat, jotka eivät kokeneet tarpeelliseksi lisätä puhekielen opetusta, kirjoittivat avovastauksissaan muun muassa seuraavanlaisia syitä:

Esimerkki 93 Puhekieltä oppii sitten kun osaa puhua. Emme mekään opiskele puhuttua englantia koulussa, mutta jossain vaiheessa sitä vaan oppii, mitä dunno tai wanna tarkoittaa..

Esimerkki 94 Ei ole tarpeen, opiskelijat asuvat Suomessa ja oppivat sitä muutenkin. He kysyvät itse kuulemiaan sanoja ja selitän tietenkin aina.

Esimerkki 95 Mielestäni oppijan pitää osata kielen rakenne ja sanasto sen puhtaassa muodossa silti unohtamatta spontaania puheen tuottamista. Kun tämä perusta on hallussa, oppijalla on parempi mahdollisuus kaikenlaisen puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen.

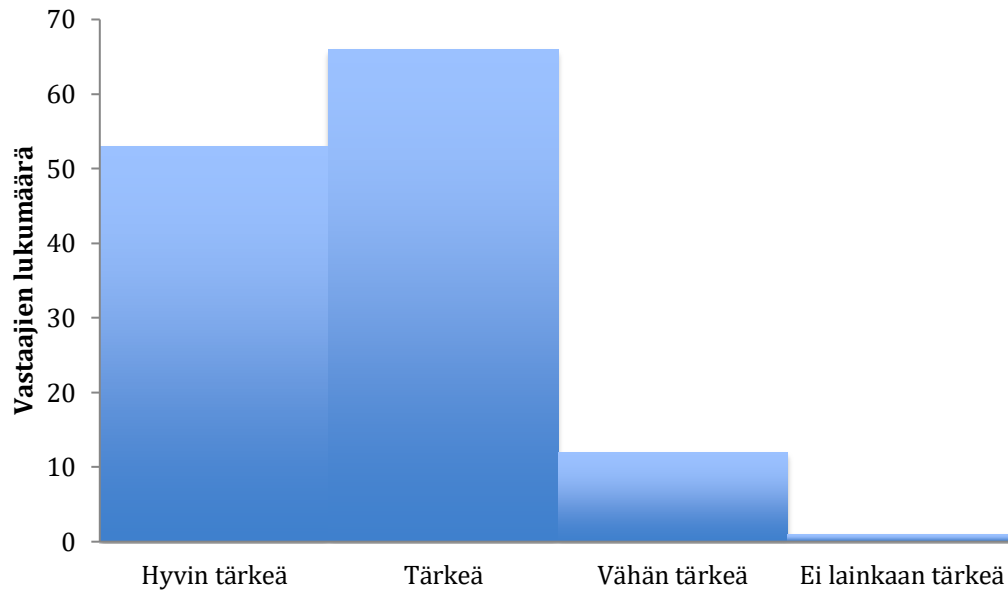
Esimerkki 96 Puhekieli vaatisi erillisiä keskustelukursseja, joita opseissa ei ole.

Esimerkki 97 Luonteva tilanne puhekielen omaksumiseen on oppilaitoksen ulkopuolella ja aidoissa vuorovaikutustilanteissa.

Esimerkki 98 Mielestäni suhde on hyvä näin. Koska opetan yläkoulussa, oppilaat kyllä oppivat puhekielen suomalaisilta kavereiltaan. Opetukselle haastavampaa on opettaa kirjakieltä/yleiskieltä.

Avovastauksissa toistuu kaksi asiaa: yksi ryhmä opettajia kokee jo opettavansa puhekieltä paljon opetuksessaan eikä siksi koe tarvetta sen lisäämiselle, ja toinen ryhmä on sitä mieltä, että oppilaat oppivat puhekielen muualla, sillä asuvat Suomessa (esimerkit 93, 94, 97 ja 98). Myös Sillankorvan aiemmassa tutkimuksessa informantit kokivat, että oppijat oppivat puhekieltä muualla kuin luokkahuoneessa (2015: 31–32). Esimerkin 96 vastaaja on samoilla linjoilla esimerkkien 89 ja 92 opettajien kanssa, jotka toivoivat pystyvänsä opettamaan enemmän puhekieltä: hänkin toivoisi puhekielelle sijaa opetussuunnitelmiin. Myös tähän kysymykseen kielteisesti vastanneista opettajista muutama toi aika-aspektin esiin, mutta toisesta näkökulmasta kuin he, jotka haluaisivat opettaa enemmän puhekieltä: he eivät halunneet opettaa puhekieltä enempää, sillä kokivat ettei siihen ole enempää aikaa. Lisäksi esimerkin 98 opettaja, joka opettaa peruskoulussa lapsia, tuo esiin sen, että hänen oppilailleen vaikeammin opittava kielen rekisteri on kirjakieli, sillä he ovat mahdollisesti oppineet suomea lähinnä puhumalla.

Seuraavaksi tarkastelemme sitä, kuinka tärkeä osa puhekielen opetus on suomi toisena kielenä -opetusta vastanneiden opettajien mielestä. Kysymys oli asetettu muotoon *Kuinka tärkeäksi koet puhekielen opetuksen?*, ja opettajat valitsivat vastauksensa neliportaiselta asteikolta, jonka tärkeysasteet olivat: *hyvin tärkeä, tärkeä, vain vähän tärkeä* sekä *ei lainkaan tärkeä*. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus valita vaihtoehto *en osaa sanoa*. Viimeisellä vaihtoehdolla halusin varmistaa, että ne vastaajat, joilla ei ole mielipidettä kyseiseen kysymykseen, eivät vain valitse summanmutikassa jotakin vaihtoehtoa, ja näin vääristä tulosta. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan turvautunut tähän vaihtoehtoon, vaan kaikki osasivat antaa mielipiteensä. Seuraavalla sivulla olevassa kaaviossa on esitetty vastaajien tulosten jakautuminen tämän kysymyksen osalta. Kaaviosta on jätetty pois vaihtoehto *en osaa sanoa*, sillä se ei saanut lainkaan vastaajia.



(Kaavio 13) Kuinka tärkeäksi koet puhekielen opetuksen?

Vastaajista selkeästi suurimman osan mielestä puhekielen opetus on vähintäänkin tärkeää: vaihtoehdon *hyvin tärkeää* (40 %, $n = 53$) tai *tärkeää* (50 %, $n = 66$) valitsi 90 prosenttia opettajista. Vähän tärkeäksi sen koki ainoastaan 12 vastaajaa, jotka edustavat kymmentä prosenttia vastaajista. Ainoastaan yksi vastaaja ei antanut lainkaan painoarvoa puhekielen opetukselle.

Opettajat olivat jälleen ahkerasti tarkentaneet vastaustaan vapaaehtoiseen avoimeen kenttään, johon oli tullut jopa 51 tarkennusta. Vastaaja, joka ei kokenut puhekielen opetusta lainkaan tärkeäksi, tarkentaa opettavansa suomen kieltä peruskoulussa, eikä hänen mukaansa puhekieltä tarvitse sen ikäisille oppilaille erikseen opettaa, sillä he oppivat kyseisen rekisterin arjessaan. Kahdestatoista puhekielen opetuksen vähän tärkeäksi kokeneesta vastaajasta kahdeksan oli perustellut avoimeen kenttään vastaustaan. Jopa puolet tämän vaihtoehdon valinneesta opettajasta opettaa myöskin peruskoulussa, mikä selittänee sitä, etteivät he koe puhekielen opetusta tärkeäksi osaksi opetustaan. Lapset kun käyvät koulua, jolloin he altistuvat suomen puhekielelle kaikilla muilla oppitunneillaan, ja mahdollisesti jo itsekin hallitsevat kyseisen rekisterin hyvin. Yksi peruskoulussa opettavista vastaajista myös painotti opettajan roolia yleiskielisen puheen mallina oppilaalle sekä sitä, kuinka vaikeaa puhekielen rekisterin oppimisen jälkeen on oppia kirjakieli, mikä taas estää monet jatko-opiskelumahdollisuudet. Loput kuusi vastaajaa ovat aikuisopetuksesta: yksi opettaa kotoutumiskoulutuksessa ja yksi aikuisten peruskouluun valmentavassa ope-

tuksessa, yksi ammattikoulussa ja yksi ammattikorkeakoulussa sekä kaksi työ- tai kansalaisopistossa. Alla kaksi heidän antamistaan tarkentavista vastauksista.

Esimerkki 99 Varsinainen opetus (miten sanat ja lauseet muodostetaan jne.) ei mielestäni ole kovin tärkeää. Sen sijaan kuullun ymmärtäminen on tärkeää ja sen opiskelu on järkevintä mielestäni funktionaalisesti.

Esimerkki 100 Kaikki valmiit materiaalit pohjautuvat pääkaupunkiseudun ja Etelä-Suomen puhekieleen. Jos asuinalue on muualla, kaikki materiaali pitäisi tehdä itse, jos haluaa opettaa paikallista puhekieltä. Toisaalta opiskelijoilla on usein kontakteja pääkaupunkiseudulle ja tuon alueen puhekieltä kuulee joukkoviestimissäkin. Useiden puhekielivariaatioiden opetukseen ei rajallisessa tuntiresurssissa ole mahdollisuutta ja opiskelijat kuulevat paikallista puhekieltä arkiympäristöissään.

Ylemmän esimerkin 99 vastaaja painottaa, että hänen mielestään kuullun ymmärtäminen on kyllä tärkeää, mutta senkin opettaminen on mielekkäämpää käytännön tilanteissa. Alemmassa esimerkissä 100 taas on haluttu painottaa sitä, kuinka rajalliset materiaalit ovat monien aluepuhekielten kohdalla sekä sitä, kuinka vaikeaa – ellei mahdotonta – olisi opettaa useita eri aluepuhekielen variantteja. Ammattikoulussa opettava perusteli vastaustaan sillä, että hänen opetuksensa perustuu opinnoissa selviämiseen eli mitä luultavimmin luetun ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen. Ammattikorkeakoulussa opettava perusteli valintaansa taas sillä, että hänen oppilaansa osaavat puhekielisen rekisterin jo suhteellisen hyvin, minkä vuoksi opetus painottuu kirjakielen opiskeluun.

Myös moni puhekielen opetuksen tärkeäksi kokenut opettaja toi avovastauksessaan esiin sitä, kuinka se on kuitenkin alisteinen kirjakielelle: jopa kahdeksassa avovastauksessa mainittiin kirjakielen olevan tärkeämpi kuin puhekieli. Muutama näin vastannut mainitsi kuitenkin, että heidän oppilaillaan puhekieli on jo hallussa tai he oppivat sitä muualta, joten opetuksessa pääpaino on siksi kirjakielessä. Neljässä avovastauksessa painotettiin taas erilaisten rekisterien opettamista ja niiden erilaisia käyttötilanteita (esimerkki 105). Alla otteita puhekielen tärkeäksi kokeneiden opettajien avovastauksista.

Esimerkki 101 Riippuu paljon tavoitteista ja tasosta. Nollatasolla tärkeää olisi oppia lukemaan ja toisaalta kommunikoidaan arkiset tarpeet. Jotta nämä tavoitteet tukisivat toisiaan eivätkä olisi ristiriidassa, pyrin alkuvaiheessa pitämään puhekielen lähellä kirjakielistä.

Esimerkki 102 Koen tärkeäksi nimenomaan sen, että opettaja käyttää luokassa puhekieltä. Puhekielen "kieliopin" opettelua en näe järkevänä, sillä se vaihtelee niin paljon eri puolella Suomea.

Esimerkki 103 Suoraan yhden opiskelijani suusta: "Ymmärrän aina opettajan puhetta täydellisesti, mutta luokan ulkopuolella en ymmärrä suomalaisten puhetta." Jos taroituksena on, että opiskelijat selviävät suomen kielellä myös luokan ulkopuolella, tulee heidän osata ainakin ymmärrettävästi sen alueen murretta.

Esimerkki 104 Puhekieli on tosi tärkeää, ja siihen voisin itsekkin kiinnittää enemmän huomiota. Olen tottunut käyttämään kenties liiankin selkokieltä.

Esimerkki 105 Puhekieli on yksi osa opetusta, mutta on hyvin tärkeää myös oppia ymmärtämään puhekielen ja kirjakielen välinen ero sekä se, ettei puhekieltä voi kirjoittaa missä vain.

Esimerkin 101 vastaaja painottaa erilaisten oppijoiden erilaisia tavoitteita. Hän kertoo alkuvaiheessa opetuksen painottuvan lukemisen oppimiseen, joten sen tukemisen vuoksi hän on päättänyt pitää opetuspuheensa lähellä kirjakielistä. Kolme avovastaaajaa painotti puhekielen oppimisen olevan myös opiskelijoiden oma toive, kuten esimerkin 103 vastaaja. Jopa kahdeksan avovastaaajaa painotti puhekielen ymmärtämisen opettamista: oppilaiden ei siis välttämättä tarvitse oppia aktiivista puhekielen taitamista, mutta puhekielisen puheen ymmärtäminen on opettajien mielestä tärkeää (esimerkki 103). Yksi vastaaja myös painotti puhekielen taitamisen tärkeyttä vastaanottotyössä. Esimerkkien 102 ja 104 vastaajat pohtivat opettajan puheen autenttisuuden olevan tärkeää: esimerkin 102 vastaaja ei koe kuitenkaan erilliselle puhekielen kieliopin opetukselle tarvetta, ja esimerkin 104 vastaaja taas toivoo alkavansa kiinnittää opetuspuhekielensä rekisteriin enemmän huomiota.

Erittäin tärkeäksi puhekielen opetuksen kokevat opettajat tarkensivat avoimeen kenttään vastaustaan muun muassa seuraavanlaisesti:

Esimerkki 106 Puhekieli poikkeaa osin paljonkin kirjakielestä ja kirjakieli on kuitenkin toisijainen kieli - ei kenenkään suomalaisen äidinkieli. Puhekielellä kotoudutaan ja pärjätään työelämässä ja luodaan sosiaalisia suhteita. Opiskelijalle voi olla luontevampaa puhua kirjakielisemmin, mutta hänen on ymmärrettävä puhekieltä.

Esimerkki 107 Suomessa puhutaan eri tavalla kuin kirjoitetaan. On mielestäni luontevaa, että opettaja on itse esimerkkinä normaalista kielenkäytöstä. Puhuu puhekieltä, mutta kirjoittaa kirjakieltä.

Esimerkki 108 Opetan itse tasoilla A-B2, tällöin opiskelijoiden ei ole mielestäni VIELÄ tarpeen oppia puhekieltä, koska minusta ensin pitää voida ymmärtää säännöt, että voi varioida.

Esimerkki 109 Mahdoton kommunikoida suomalaisten kanssa, jos ei ainakin passiivisesti ymmärrä, käyttää ei tarvitse osata heti.

Myös kolme opettajaa, jotka kokevat puhekielen erittäin tärkeäksi opetuksen osaksi, painottavat puhekielen ymmärtämisen olevan erityisen tärkeää. Oppilaan ei siis ole välttämätöntä itse puhua puhekielisesti, mutta hänen on tärkeää ymmärtää puhekielistä puhetta, kuten vastaajat 106 ja 109 mainitsevat. Esimerkin 108 vastaaja taas hieman ristiriitaisesti ei koe puhekielen opetusta vielä tarpeelliseksi oppilailleen, vaikka on vastannut puhekielen olevan erittäin tärkeä osa opetusta. Esimerkissä 107 vastaaja näkee luontevaksi sen, että opettaja toimii esimerkillisenä kielenkäyttäjänä luokassa: puhuu puhekielellä ja kirjoittaa kirjakielellä.

5.3 Rekisterien opetus

Seuraavaksi käsittelemme sitä, selittävätkö opettajat erilaisten rekisterien merkitystä oppilailleen. Tämän kysymyksen jako oli selvä: jopa 93 prosenttia ($n = 123$) opettajista vastaa avaavansa erilaisten rekisterien merkitystä oppitunneillaan. Ainoastaan seitsemän prosenttia ($n = 9$) vastanneista opettajista ei siis uhraa tälle aiheelle aikaa opetuksestaan. Yhdeksästä kielteisesti kysymykseen vastanneesta opettajasta viisi oli selventänyt avoimeen kenttään vastaustaan. He perustelivat päätöstään sillä, että heidän oppilaansa ovat joko niin nuoria tai niin alkeistasolla, ettei heidän kognitiokykynsä tai kielitaitonsa riitä tällaisen aiheen vastaanottamiseen. Kielteisesti vastanneista opettajista kaikki opettavatkin joko alakoulussa, kotoutumiskoulutuksessa tai vastaanottokeskuksessa.

Opettajista, jotka vastasivat opettavansa erilaisten rekistereiden merkitystä oppilailleen, 21 tarkensi avoimeen kenttään vastaustaan. Myös kaksi heistä mainitsi, että mikäli oppijoiden kielitaito on hyvin heikko, ei tälle välttämättä ole mahdollisuutta. Kolme avovastaajaa painotti erityisesti kirjakielessä keskittyvänsä rekisterien opettamiseen: mitkä kielen piirteet eivät kuulu kirjoitettuun kieleen. Yksi vastaajista antoi konkreettisenä esimerkkinä työraportit, joihin eivät puhekielisyydet kuulu. Samoin kolme avovastaajaa painotti opettavansa rekisterejä erityisesti puheen näkökulmasta. Alla heistä kahden antamat vastaukset.

Esimerkki 110 Mitä paremmaksi kielenkäyttäjäksi tulee, sitä paremmin on rekisterit hallittava, koska sitä vähemmän saa rekisteririkkeitä puhekumppanilta anteeksi.

Esimerkki 111 Kerron, että puhekieli on Suomessa arvostettua ja että kirjakieltä puhutaan vain hyvin virallisissa yhteyksissä.

Ylemmän vastauksen opettaja nostaa esiin sen, että mitä parempi kielenkäyttäjä on, sitä vähemmän rekisterivirheitä siedetään. Kun oppijan kieli on muuten sujuvaa, voidaan rekisteristä poikkeaminen kokea oppijan persoonaan liittyväksi tai loukkaavaksi. Esimerkiksi Lehtonen on todennut yleiskielen olevan ensikielenään suomea puhuville arkikielessä poikkeava, jollakin tavalla ”kohosteinen valinta” (2008: 111). Alemman esimerkin vastaaja taas painottaa opetuksessaan puhekielen arvostusta Suomessa. Monissa muissa kielissä puhekielisyyksiin voi liittyä stigmaa, ja puheenparsi voi vahvastikin määrittää esimerkiksi sitä, mistä sosiaaliluokasta tai millaisesta koulutustaustasta henkilö tulee. Suomessa kuitenkin kirja- eli yleiskieli on varattu vain hyvin virallisiin yhteyksiin, ja kirjakielen käyttäminen puheessa voidaan kokea jopa etäännyttäväksi (Mäkelä 1985: 251–252; 1986: 194). Yksi avovastaajista painottaakin opettavansa oppilailleen kohteliaisuuden asteet sekä tuttavallisuuden merkitystä. Alla olevan esimerkin peruskoulun opettaja taas kokee kirja- eli yleiskielen hallinnan tärkeäksi oppilailleen. Hän kuitenkin toteaa, että saattaisi muuttaa kantaansa, jos opettaisi aikuisia.

Esimerkki 112 Tähdennän yleiskielen hallitsemisen merkitystä, koska mielestäni yleiskielen hallinta antaa ihmisestä asiantuntevamman ja osaavamman kuvan. Tämä on minusta peruskoululaiselle tärkeää. Ajattelisin ehkä toisin, jos opettaisin aikuisia maahanmuuttajia.

Puhekielissäkin on kuitenkin eroavaisuuksia. Eräs opettaja antaa esimerkin kirosanojen käytöstä:

Esimerkki 113 Tähän menee paljon aikaa. Esimerkiksi tällä viikolla opiskelija sanoi vahingossa "paska", jolloin otin tämän sanan esille. Opetin sen tyylin ja että se ei ole useimmissa tilanteissa paras variantti esimerkiksi huonon ruuan kuvailuun.

Kaksi opettajaa mainitsee opettavansa rekisterejä myös oppilaidensa toiveesta. Molemmat sanovat oppilaidensa kysyvän usein sanojen merkitystä, käyttöyhteyttä ja/tai tyyliä. Toinen vastaajista mainitsee tässäkin yhteydessä aika-aspektin: eri rekisterejä tulee opetettua ”ajan ja muun mahdollisuuksien mukaan”. Yksi Suomi-koulun opettajista kertoo oppilaidensa puhuvan hyvin erilaisia murteita riippuen siitä, mistä heidän vanhempansa on tai ovat kotoisin. Oppitunneilla opettaja ”joutuu kyllä usein käyttämään hyvin erilaisia murteita ja selittämään sanojen eroja”. Hän myös kertoo selittävänsä, minkälaisiin tilanteisiin erilaiset rekisterit on tarkoitettu.

Lisäksi yksi opettaja sanoo käyttävänsä opetuksessaan paljon musiikkia, jonka avulla erilaiset rekisterit tulevat luontevasti opetukseen. Yksi opettaja kuvailee opettavansa pragmaattista ja tilannesidonnaista kielenkäyttöä.

6 Yhteenvetoa ja pohdintaa

6.1 Metodin toimivuus

Tämän tutkimuksen suurin kompastuskivi piilee terminologiassa: jako puhekieleen ja kirjakieleen ei ole yksiselitteinen tai kaikille ihmisille sama. Tämä kävi myös ilmi osan opettajista loppuun kirjaamista palautteista. Olin yrittänyt välttää tämän terminologiaongelman selittämällä kyselyn alussa, mitä niillä tässä kyselyssä tarkoitetaan. Avoimeen kenttään tulleiden muutamien vastausten perusteella voi kuitenkin päätellä, että kaikki eivät olleet lukeneet tätä saatetekstiä. Suurin osa opettajista koki itselleen luontevaksi puhua kirjakielestä yhtenä puhekielen muotona, mutta osa opettajista koki tarpeelliseksi kertoa kommenteissa, ettei kirjakieltä voi puhua, vaan se on tarkoitettu kirjoitettuun kieleen. Uskon kuitenkin, että kirjakieli–puhekieli-jako oli hyvä valinta tälle tutkimukselle, sillä kirjakielisyys on sentään kaikille yksiselitteinen. Yleiskieli taas olisi luultavasti tuottanut samalla tavoin ongelmia osalle kyselyn täyttäjistä.

Toinen luotettavuusongelma piilee itse metodissa. Kyselytutkimus, jossa ihmisiä pyydetään reflektomaan omia tekemisiään, ei aina kerro totuutta. Vastaajilla voi olla täysin väärä käsitys omasta toiminnastaan tai he voivat kokea tarvetta kaunistella vastauksiaan puoleen tai toiseen, vaikka kysely onkin teetetty täysin anonyymina. Lisäksi osa kyselylomakkeeseen laatimistani kysymyksistä ja vastausvaihtoehdoista ei ole täysin linjassa toisten kysymysten vastausvaihtoehtojen kanssa, mikä on saatanut vaikeuttaa kyselyyn vastaamista. Jos jotain tekisin toisin tulevaisuuden tutkimuksissani, käyttäisin vielä enemmän aikaa kyselylomakkeen hiomiseen. Sain näinkin tuloksista paljon irti, mutta vastausvaihtoehtojen paremmalla harkinnalla olisi tutkimukseen saatu lisätietoa esimerkiksi opettajien koulutustaustoista sekä oppijoiden kielitaidon tasosta. Myös kyselylomakkeen alun eri kielen rekistereiden kuvaukset olisi voinut tehdä tarkemmiksi. Lisäksi eri kysymysten vastausvaihtoehtojen olisi ollut hyvä noudattaa samaa sanallista asteikkoa, ja käyttää kaikissa kysymyksissä järjestelmällisesti kolmijakoa kirjakieli – yleispuhekieli – alueellinen puhekieli. Nämä termit oli alussa selitetty, mutta kysymyksissä käytetään usein vain termiä puhekieli.

Kaiken kaikkiaan kyselylomake toimi kuitenkin tämän tyyppisen tutkimuksen teossa oikein hyvin. E-lomakkeen tekeminen takasi sen, että tutkimustuloksia oli

mahdollista saada ympäri Suomea ja suurelta määrältä vastaajia, mikä mahdollistaa kvantitatiivisen tutkimuksen sekä tutkimustulosten vertailun. Vapaaehtoisten avointen kenttien lisääminen jokaisen kysymyksen loppuun antoi paljon arvokasta informaatiota opettajien käsityksistä ja konventioista, sekä joissakin kohdissa tarkensi monivalintaa. Lisäksi avokentistä paljastui joidenkin kysymysten ja vastaajien kohdalla ymmärrysongelmia. Esimerkiksi termi *eksplisiittinen* ei auennut kaikille vastaajille, mikä paljastui avoimen kentän vastauksista.

6.2 Yhteenveto ja loppupäätelmät

Tässä luvussa vastaan aineistosta nousevien havaintojen pohjalta tutkimuksen alussa esittämiini tutkimuskysymyksiin. Kaiken kaikkiaan tuloksista voi päätellä, että kentällä ajatellaan puhekielen opetuksen olevan tärkeä osa suomi toisena kielenä -opetusta. Käytännössä kuitenkin sen osuus opetuksessa jää lähes poikkeuksetta rutkasti pienemmäksi kuin virallisen, kirjakielisen suomen opiskelun. Puhekieli on lähes kaikille tutkimukseen vastanneille opettajille kirjakielelle alisteinen muoto.

Tutkimustulosten perusteella S2-opettajat ovat tietoisia valitsemastaan opetuspuheen rekisteristä: kaikki vastaajat kiinnittävät vähintäänkin vähän huomiota valitsemaansa rekisteriin, ja huomattava enemmistö joko jonkin verran tai erittäin paljon. Selvästi yleisimmin käytetty rekisteri opettajien luokissa on yleispuhekieli. Moni opettaja tarkentaa kuitenkin avovastauksissa vaihtelevansa rekisteriä ryhmän tason mukaan, ja käyttää apunaan kirjakieltä, mikäli oppilaat eivät ymmärrä. Toiseksi eniten opettajat vastaavat käyttävänsä kirjakieltä opetuspuheensa pääasiallisena rekisterinä. Avovastauksissa mainitaan myös selkokieli. Kaikki kirjakieltä pääasiallisena opetuspuheen rekisterinä käyttävät opettavat oletusarvoisesti alkeistason oppilaita. Aluepuhekieltä käyttää pääasiallisena opetuspuheen rekisterinään vain muutama vastaaja. Opettajien rekisterinvalinta näyttäisikin olevan yksilöllistä, sillä aluepuhekieltä opetuspuheen rekisterinään käyttävistä opettajista osa opettaa kotoutumiskoulutuksessa, eli alkeistasolla.

Opettajien yksikön ensimmäisen persoonan pronomiinien valinta mukaillee rekisterin valintaa: *minä* ja *mä* ovat lähes kaikkien vastanneiden opettajien yleisimmin luokassa käyttämät yksikön ensimmäisen persoonan variantit. Variantti *minä* on erityisesti käytössä alkeistasolla. Vain muutama opettaja vastaa käyttävänsä murteellisia variantteja *mää* ja *mie*. Aluepuhekielisten varianttien valintaan vaikuttaa oletettavasti

vastaajien oma tai alueella käytetty murre. Avovastauksissa opettajat kertovat vaihtelevansa eri varianttien välillä: osa esimerkiksi käyttää ”vapaassa” luokkahuonepuheessa varianttia *mä*, kun taas tehtävissä tai ohjeistuksissa yleiskielen varianttia *minä*. Yhdessä avovastauksessa nousee esiin myös persoonapronominin poisjätö.

Vastanneet opettajat arvioivat käyttävänsä enemmän puhekielisiä inkongruentteja *me mennään* ja *ne menee* -variantteja kuin kirjakielisiä *me menemme* ja *he menevät* -variantteja. Tosin avovastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että puhekielisten varianttien lisäksi esitellään aina myös kirjakielen variantit. Tämä ilmiö ei esiinny kirjakieliset variantit valinneiden avovastauksissa. Piirteiden valintaan ei näytä vaikuttavan opettajan ikä, paikkakunta eikä opetusaste, mitä selittänee se, että piirre on niin laajalle levinnyt ja yleinen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien asuinpaikka tai ikä ei näyttäisi vaikuttavan rekisterivalintoihin oppitunnilla. Rekisterin valinta näyttäisikin olevan hyvin yksilöllistä. Oletettavasti asuinpaikka vaikuttaa joidenkin opettajien kohdalla yksikön ensimmäisen persoonan varianttien valintaan: alueellisen puhekielen variantteja *mää* ja *mie* käyttävät opettajat opettavat tai ovat kotoisin murrealueelta, jossa kyseisiä variantteja käytetään. Tosin kaikki näiden murrepiirteiden alueilla opettavat opettajat eivät käytä näitä murteellisia yksikön ensimmäisen persoonan variantteja opetuspuheessaan.

Se, mikä rekisterin valintaan vaikuttaa, on oppijoiden kielitaidon taso: mitä pidemmälle edetään, sitä puhekielisemmäksi opetus muuttuu. Tämäkään ei kuitenkaan ole tilanne kaikkien opettajien kohdalla. Avovastausten perusteella voikin tehdä johtopäätöksen, että yleiskieltä omassa arjen puheessaan käyttävät eivät koe tarpeelliseksi lisätä puhekielisyyksiä omaan opetuspuheeseensa, mutta puhekielistä rekisteriä arjessaan käyttävät kokevat usein tarpeelliseksi käyttää opetuspuheessaan yleiskielen muotoja. Kirjakielisyyttä opetuspuheessa selitetään muun muassa sillä, että sillä pyritään tukemaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. Lisäksi opettajat kuvailevat avovastauksissa helpottavansa kieltänsä alkeistason opiskelijoille puhumalla hitaasti ja selkeästi. Vaikka nämä kielen piirteet eivät kuulukaan perinteisen rekisterin määrittelyyn, ovat ne olennaisia selkokielen piirteitä. Maahanmuuttajille osoitettua selkokieltä eli suomea toisena kielenä voidaan jopa nykyään pitää yhtenä suomen kielen rekisterinä. Heini Lehtonen kuvailee väitöskirjassaan eräässä seminaarissa kuulemaansa esitystä, jossa eräs kotikielen opettaja ”hauskuutti yleisöä kiittämällä suomalaisia siitä, että he ovat kehittäneet maahanmuuttajille oman kie-

len: 'äskakkosen' eli suomen toisena kielenä". Tällä vitsillä oli kuitenkin myös vakava puolensa: jako äidinkieleen ja suomeen toisena kielenä viestii siitä, että suomi toisena kielenä on jollain lailla erilaista suomea, eikä sitä puhuva voi olla samalla lailla suomenkielinen kuin äidinkielenään sitä puhuva. Tämä luo erilaisia kategorioita kielen avulla, joissa maahanmuuttaja on kielensä kanssa eri kategoriassa valtaväestön kanssa. (2015: 308.)

Vain yksi tutkimukseen vastanneista opettajista kertoo käyttävänsä englantia apukielenä opetuksessa. Hän kritisoikin yhdessä avovastauksistaan vallalla olevaa suomea suomeksi -metodia, ja kokee, ettei ole oppijoiden edun mukaista jättää käyttämättä yhteistä kieltä esimerkiksi monimutkaisempia asioita, kuten kielioppia, selittäessä. On otettava kuitenkin huomioon, että monissa ryhmissä ei ole tätä yhteistä kieltä, jolloin luontevaa ja perusteltua onkin pitäytyä vain oppimisen kohteena olevassa kielessä.

Opettajat kokevat erityisesti puhekielen passiivisen taitamisen, eli ymmärtämisen, tärkeäksi. Monissa avovastauksissa korostetaan sitä, että oppijoiden ei ole välttämätöntä itse oppia puhumaan puhekielisesti, mutta olisi tärkeää, että he oppisivat tunnistamaan puhekielisyyksiä ja ymmärtämään arjessa kuulemaansa puhetta. Myös Sillankorvan (2015) pro gradu -tutkielmassa on noussut esiin tämä piirre.

Opettajat kokivat puhekielen luokkahuonepuheen prosentuaalisen osuuden arvioimisen vaikeaksi. Vastauksista kuitenkin selviää, että puhekieli ei ole S2-opettajien luokkahuonepuheen normi. Vaikka hieman yli puolet vastaajista arvioi käyttävänsä puhekieltä yli puolet ajasta, pääasiallisena opetuspuheen rekisterinään (yli 80 prosenttia) sitä käyttää vain 17 prosenttia vastaajista. Vastausten jakautuminen tukee myös sitä, että puhekielen osuus kasvaa, kun oppijoiden kielen taitotaso kasvaa: alle 30 prosenttia puhekieltä käyttävistä opettajista kaikki opettavat alkeistasonalla. Myös puhekielen osuudeksi 30–49 prosenttia arvioineista opettajista suurin osa opettaa kotoutumiskoulutuksessa tai alakoulussa. Alakoulun osuutta selittää se, että oppilaat oppivat koulussa muutenkin puhekieltä muilla oppitunneilla sekä muilta oppilailta. Lisäksi osa alakoulun S2-oppilaista saattaa olla syntynyt Suomessa, jolloin heidän kielenopetuksensa tarve lähenee ensikielenään suomea puhuvia oppilaita.

Poikkeuksena vastauksissa esiintyy kotoutumiskoulutuksessa opettavien suuri määrä kaikissa puhekielen osuuden kategorioissa: myös valtaosan tunnista puhekieltä käyttävistä opettajista huomattava osuus opettaa kotoutumiskoulutuksessa. Tätä selittää kuitenkin se, että kyselyyn vastanneista opettajista suuri osa opettaa kotoutumis-

koulutuksessa. Tämä tukee kuitenkin muutenkin tuloksista esiin noussutta opettajien valintojen yksilöllisyyttä: osa alkeistasonkin opettajista siis käyttää valtavirrasta poiketen pääasiallisesti puhekieltä opetuksessaan.

Alueellisen puhekielen variantteja opettajat käyttävät maltillisesti: valtaosa vastaajista arvioi käyttävänsä alueellisen puhekielen variantteja joko *aika usein* tai *harvoin*. Alinomaa ja ei ikinä näitä piirteitä käyttäviä oli kumpiakin vain muutama. Opettajilla, jotka vastasivat, etteivät koskaan käytä alueellisen puhekielen variantteja opetuksessaan, oli syynsä tähän: toisen oppilaitoksessa on käsketty opettaa vain kirjakieltä, toinen taas ei puhu opetuspaikkansa aluepuhekieltä. Avovastausten perusteella voi sanoa, että opettajat harkitsevat enemmän puhekielen käyttöä kuin kirjakielen: murretta puhuvat saattavat mukauttaa opetuspuhettaan huomattavasti, mutta jo valmiiksi yleiskielisesti puhuvat eivät koe tarpeelliseksi lisätä murteellisuuksia opetuspuheeseensa. Myös tämän kysymyksen vastauksissa näkyy opettajien yksilöllisyys. Kaksi Pohjois-Savossa opettavaa aikuisopettajaa on valinnut täysin päinvastaisen lähestymistavan: toinen näkee sen olevan liian haastava kielimuoto oppijoille, kun taas toinen opettaa vahvalla murteella ja sanoo oppijoiden jopa ymmärtävän sitä paremmin.

Opettajien motiivit puhe- ja kirjakielen käytölle opetuspuheessaan ovat hyvin erilaiset. Pääasiallisia syitä puhekielen valinnalle on oppijoiden tarve ja kielimuodon luontevuus opettajalle, kun taas kirjakielen käytön syiksi nähdään oppimateriaalien parempi saatavuus sekä se, että se on oppijoille helpoimmin ymmärrettävä kielen muoto. Lisäksi opettajat kokevat vastausten perusteella puhekielisen rekisterin tärkeämmäksi oppilailleen kuin kirjakielisen. Tosin useissa avovastauksissa painotetaan erilaisten rekisterien oppimisen tärkeyttä sekä sitä, ettei yksikään kielimuoto ole tärkeämpi kuin toinen, vaan kaikki ovat yksiselitteisesti tärkeitä. Vastausten perusteella opettajat kokevat sanastoa olevan hieman helpompi selittää puhekielisesti kuin kirjakielisesti, kun taas kielioppiasiat on helpompi selittää kirjakielellä. Yhdeksi kirjakielen käytön tärkeimmistä motiiveista nousee myös sen yksinkertaisuus ja helppous, mikä taas ei nouse puhekielen kohdalla tärkeäksi motiiviksi. Muita syitä puhekielen käytölle ovat muun muassa puhekielen autenttisuus, oppijoiden arjessa ja työelämässä selviäminen sekä kotoutuminen. Kirjakielen käytön syiksi taas opettajat mainitsivat mahdollisuuden jatko-opintoihin, ymmärrettävyyden sekä sen, että kirjakieli sopii kaikkiin kielen käytön tilanteisiin. Lisäksi eräs opettaja kokee puhekielen hitaan puhumisen vielä luonnottomammaksi kuin hitaan kirjakielen puhumisen.

Opettajat kokivat myös puhekielen opetukseen käytetyn ajan arvioimisen vaikeaksi. Valtaosa opettajista kuitenkin opettaa puhekieltä oppilailleen. Vain 14 prosenttia opettajista ei opeta lainkaan puhekielen käyttöä, ja heistäkin valtaosa on peruskoulun opettajia. Vastausten perusteella voi kuitenkin sanoa, että puhekielen eksplisiittiseen opetukseen käytetään lähtökohtaisesti vähemmän aikaa kuin kirjakielen opettamiseen. Vain muutama vastaaja arvioi opettavansa puhekieltä yli puolet opetusajasta. Yksikään vastaaja ei arvioi käyttävänsä puhekielen opetukseen yli 80 prosenttia opetusajastaan. Tämä tulos vahvistaa kirjakielen jo todettua vahvaa asemaa suomalaisessa kielten opetuksessa. Avovastauksista selviää, etteivät opettajat välttämättä lähtökohtaisesti varaa aikaa puhekielen opetukselle, vaan puhekielen opettaminen on spontaania: oppilaat kysyvät jonkin kuulemansa sanan tai opettajalle tulee mieleen, että tästä aiheesta voisi opettaa myös puhekieliset variantit. Joidenkin vastaajien kouluissa puhekielen käyttö on jopa kielletty. Myös lähtökohtaisesti puhekieltä opettavia opettajia löytyi otannasta, mutta he ovat poikkeus sääntöön.

Hienoinen enemmistö vastanneista opettajista haluaisi käyttää opetuksessaan enemmän aikaa puhekielen opetukselle. Tässä tulee ymmärrettävästi vastaan aika: oppitunteja on rajallinen määrä, ja opetussuunnitelmissa olevat tavoitteet ovat laajat. Esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa (2012) tavoitellaan tason B1.1. kielitaitoa, jonka kuvauksen mukaan ”opiskelija pystyy seuraamaan selkeällä yleiskielellä esitettyä puhetta tai selostusta yleisistä asioista” (2012: 30). Opetussuunnitelman tavoitteiden perusteella ei olekaan ihme, että opettajat painottavat kirjakielen opetusta niin kirjoitetussa kuin puhutussakin kielessä. Saman aikaisesti opetuksessa kuitenkin painotetaan myös oppijoiden toiminnallista kielitaitoa, ”pragmaattista kompetenssia” sekä ”sosiolingvististä kompetenssia”, jossa on mainittu muun muassa tilanteeseen sopivuus sekä rekisterit (2012: 24). Myös viestintätaitojen listauksessa on eritelty oppijoiden taitotavoitteita: ”tunnistaa kielen tilanteista vaihtelua, sosiaalisia käytänteitä ja normeja” sekä ”ymmärtää ääntämykseltään erilaisia puhujia” (2012: 31). Jotkut opettajat toivovat avovastauksissaan puhekielen osuuden kirjaamista tarkemmin oppimistavoitteisiin ja opetussuunnitelmiin.

Opettajat, jotka eivät haluaisi opettaa lisää puhekieltä jakautuivat karkeasti kolmeen ryhmään avovastausten perusteella: Yksi kokee jo opettavansa tarpeeksi puhekieltä. Toinen taas ei näe sille tarvetta, sillä heidän mielestään opiskelijat oppivat sitä muutenkin, ovathan he Suomessa. Kolmas ei halua opettaa puhekieltä lisää, sillä heidän mielestään sille ei ole aikaa. Myös heillä, jotka haluaisivat opettaa

enemmän puhekieltä toistuu avovastauksissa syynä ajan puute. Lisäksi esimerkiksi opetusryhmien heterogeenisyys ja materiaalien vähyys ovat syitä sille, miksi puhekieltä ei tule opetettua. Oppijoiden heterogeenisyys näkyy myös oppijoiden tavoitteissa: osalla oppijoista puhekieli on jo hallussa, ja opetuksen tarkoituksena on keskittyä nimenomaan kirjakielen hiomiseen.

Valtaosa kyselyyn vastanneista opettajista kokee puhekielen opettamisen kuitenkin tärkeäksi. Heistä, jotka eivät pidä puhekielen opetusta tärkeänä, suurin osa opettaa peruskoulussa. Peruskoulussa opiskelevilla S2-oppilailla onkin mitä suurimmalla todennäköisyydellä parhaat mahdollisuudet oppia puhekieltä, sillä he ovat mitä todennäköisimmin eniten tekemisissä suomea puhuvien kanssa ja kuulevat suomea muilla oppitunneillaan. Heidänkin on kuitenkin erityisen tärkeää oppia tunnistamaan erilaisia rekisterejä ja kirja- ja puhekielen erot. Tässä kuitenkin painottuu kirjakielen oppiminen, sillä monille lapsille puhekielinen rekisteri on ensimmäinen opittu, aivan kuten suomea ensikielenään puhuvillekin.

Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kertovat erilaisista rekistereistä oppilailleen. Myös monissa avovastauksissa korostui erilaisten rekisterien tunnistamisen tärkeys. Lisäksi vastauksissa toistui kirjakielikähtöisyys: rekisterejä opetetaan siitä näkökulmasta, mitkä piirteet eivät ole soveliaita kirjakielessä. Myös oppijat ottavat erilaiset rekisterit esiin oppitunneilla kysyessään kuulemiensa sanojen tai ilmauksien merkitystä luokassa. Vain seitsemän prosenttia vastasi, ettei opeta rekisterejä oppilailleen. He kaikki opettavat joko alakoululaisia tai kotoutumiskoulutuksessa ja vastaanottokeskuksessa. Syynä erilaisten rekisterien jättämiselle pois opetuksesta onkin avovastausten perusteella se, ettei oppilaiden kognitiokyky tai kielitaito riittäisi vastaanottamaan erilaisten rekisterien selventämistä oppitunneilla.

Lopputulemana voi sanoa, että jos suomi toisena kielenä -oppijat ovat heterogeeninen ryhmä, niin näin ovat myös heidän opettajiansakin. Opettajien yksilöllisyys toistuu valinnoissa: osa opettajista on vannoutuneita kirjakielen puhujia, toiset taas kokevat kunnia-asiakseen puhekielen puhumisen jo alkeistasolla. Se mikä kaikkia opettajia kuitenkin yhdistää on kirjakieli: se on läsnä kaikissa luokissa. Puhekieli on valtaosalle opettajista vasta toinen opetettava kielen rekisteri, joka opetetaan vasta kirjakielen jälkeen.

6.3 Jatkotutkimus

Suomi toisena kielenä -opetuksen rekisterikysymys on vielä pitkälti tutkimaton aihe-alue: tutkimusta on tehty, mutta tämän tutkimuksen kaltaista laajan otannan tutkimusta ei tätä ennen aiheesta ole tehty. Tutkimusta tehdessäni olisin toivonut vielä suurempaa tutkimusotantaa, jossa myös muut alueet kuin pääkaupunkiseutu olisivat olleet paremmin edustettuina. Tutkimusta olisikin mahdollista jatkaa tehden katsausta tarkemmin muihin kuin pääkaupunkiseutuun, esimerkiksi keskittyen vain yhteen tai muutamaaan murrealueeseen tai kaupunkiin. Myös tämän tutkimuksen aineistoon – erityisesti opettajien opetuspuheen rekisterin valinnan motiiveja koskevien avokysymyksien vastauksiin – olisi voinut perehtyä vieläkin tarkemmin kuin mitä tämän pro gradu -tutkielman rajoissa olen pystynyt tekemään.

Myös muun muassa Sillankorvan (2015) tutkimuksessa opettajien esiin ottaman muuttoliikkeen huomioon ottaminen opetuspuhekielen rekisterin valinnassa tai oppijoille opetettavassa puhekielessä olisi yksi arvokas jatkotutkimuksen aihe. Tähän liittyen tutkimuksessa voisi pohtia sitä, minkälainen puhekielen opetus on relevanttia. Jos oppija asuu tietyllä murrealueella vain väliaikaisesti, onko perusteltua opetella sitä vai olisiko yleispuhekieli riittävä?

Lisäksi opetuskielen rekistereihin liittyen olisi tärkeää tehdä tutkimusta myös oppijoiden toiveista, sillä heille kieltä opetetaan: Minkälaisiin tilanteisiin he tarvitsevat suomea? Missä he kokevat jo olevansa hyviä, mihin he tarvitsisivat eniten apuja? Oppijoille tehdyssä tutkimuksessa on toisaalta ongelmana esimerkiksi tutkittavien kielitaito: jos kielitaito on vielä heikko, on kyselyt tehtävä oppijan äidinkielellä. Vasta vähän suomen kieleen ja Suomeen tutustuneet oppijat eivät myöskään välttämättä osaa vielä nähdä tai sanoa, mitä kaikkea heidän olisi tarpeellista oppia. Näistä pulmista huolimatta on opiskelijoiden kannan kuuleminen ja tutkiminen tärkeä osa suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämisen kannalta.

Lähdeluettelo

Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009 s. 402–423.

Ahtosalo, Milja 2012: *Minän monet muodot. Yksikön 1. persoonan pronominin variaation neljän suomi toisena kielenä -opettajan puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. PDF Ladattu 20.2.2015.

Chaudron, Craig 1988: *Second language classrooms*. Cambridge University Press.

Eurooppalainen viitekehys 2003 [2001]: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.

Halliday, M.A.K. 1978: *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Jäppinen, Leo 2014: *Suomenopettajien kielivalinnat. Käytännöt, motiivit, käsitykset*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. PDF ladattu 18.10.2016.

Karlsson, Fred 1975: Suomen kielen tulevaisuus. *Sananjalka* 17. Turku.

——— 1982: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Juva: WSOY.

——— 2008: *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.

Koivusalo, Esko 1986: Mitkä ryhmät yhteiskunnassa ovat puhuneet tähän saakka kirjakieltä? *Kielikello* 2/1986: 8–11.

Kolehmainen, Taru 2014: *Kielenhuollon juurilla. Suomen kielen ohjailun historiaa*. Vantaa: Hansaprint Oy.

Korhonen, Seija 2013: *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Helsinki: Unigrafia Oy. PDF Ladattu 15.3.2015.

Kotimaisten kielten keskus 2014: Suomen kielen lautakunnan uusi suositus: myös *alkaa tekemään* sopii yleiskieleen. PDF ladattu 10.5.2015.

http://www.kotus.fi/files/2554/alkaa_tekemaan_tiedote_pvm.pdf

Kuiri, Kaija 2000: Kielellistä passiivisuutta: miksi me mennään? *Kielikello* 3/2000. <https://www.kielikello.fi/-/kielellista-passiivisuutta-miksi-me-mennaan->. Viitattu 28.7.2018.

Kuntaliiton nettisivut. <http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/aluejaot/kuntien-lukumaara/Sivut/default.aspx>. Viitattu 5.2.2017

Kuparinen, Kristiina 2001: Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Teoksessa Piiparinen-Rintaluoma, Peija-Riikka (toim.), *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. Kakkoskieli 4. s. 7–86. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Kyykkä, Tanja 2001: *Puhekielen eri muodot suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä kielen variaatiosta ja opetuksesta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, suomen kielen laitos.

Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. 1991: *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

Lauranto, Yrjö 1995: Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä* 2/1995: 261–263.

Latomaa, Sirkku & Pälli, Pekka 1997: *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lehtonen, Heini 2004: *Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheen variaatio ja monikielisyys*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

——— 2006: Morfologinen variaatio maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheessa. Teoksessa Juusela, Kaisu & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 255–274. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

——— 2008: Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa Routarinne, Sara & Uusi-Hallila, Tuula (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Juva: Kirjapaino WS Bookwell Oy.

——— 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy.

Luukka, Venla 2015: *Suomi toisena kielenä -opiskelijoiden näkökantoja puhekielen opetukseen*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Martin, Maisa 1996: Suomen nominitaivutus oppimis- ja tutkimuskohteena. *Virittäjä* 1/1996: 76–81.

Mielikäinen, Aila 1982: Nykypuhesuomen alueellista taustaa. *Virittäjä* 86 (3): 277–294. Helsinki. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/37699>.

——— 1991: *Murteiden murros. Levikkikarttoja nykypuhekielen piirteistä*. Jyväskylän yliopisto: Kirjapaino Kari Ky.

Mäkelä, Klaus 1986: Kielenhuolto, kielellisen muuntelun yhteisöllinen rakenne ja ihmisten luokittelu. *Kielikello* 2/1986. <https://www.kielikello.fi/-/kielenhuolto-kielellisen-muuntelun-yhteisollinen-rakenne-ja-ihmisten-luokittelu>. Viitattu 1.2.2019.

Mäkelä, Maria 2009: *Suomi toisena ja suomi vieraana kielenä -oppijoiden kielitaitokäsitykset kyselytutkimuksen valossa*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. PDF ladattu 13.5.2015.

Nikula, Tarja 2008: Opetuskieli vaihtuu englanniksi, vaihtuuko opetustyyli? Teoksessa Garant, M., I, Helin & H. Yli-Jokipii (toim.): *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. s. 275–309. AFinLAn vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66.

Opetushallitus, 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma*. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy. PDF ladattu 8.3.2018.

Paunonen, Heikki 1993: *Vähemmistökielestä varioivaksi valtakieleksi. Helsinkiläis-suomen historiasta ja nykymuuntelusta*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1993: 5. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

——— 2008: Vähemmistökielestä varioivaksi valtakieleksi. Teoksessa Juusela, Kaisu & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 13–99. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Paunonen Heikki – Paunonen Marjatta 2000: *Tsennaaks stadii, bonjaaks slangii. Stadin slangin suursanakirja*. Helsinki: WSOY.

Silfverberg, Leena 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? *Virittäjä* 97 s. 245–252.

Sillankorva, Niina 2015: *S2-opettajien käsityksiä puhekielen ja murteen opettamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Storhammar, Marja-Terttu 1994a: *Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuheessa*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

——— 1994b: *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Helsinki: Finn Lectura.

Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto.

Tanner, Johanna 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy.

Tiittula, Liisa 1992: *Puhuva kieli: Suullisen viestinnän piirteitä*. Helsinki: FinnLectura.

Ventä, Leena 2007: Opetuspuheen puhekielisyys suomi toisena kielenä -opetuksessa. Teoksessa Sulkala, H. & Halme, ML. & Holmi, H. (toim.), *Tutkielmia oppijankielestä III* s. 135–146. Oulun yliopisto: Studia humaniora ouluensia 5.

——— 2008: *Puhekielisyys ulkomaalaisille suunnatussa opetuspuheessa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

Väestöliiton nettisivut.

http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/. Viitattu 5.2.2017.

Liitteet – Kyselylomake



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Pro gradu -tutkielman kyselylomake

S2-opettajien opetuspuherekisterit

Opiskelen pääaineenani suomen kieltä ja teen pro gradu -tutkielmaani suomi toisena kielenä -opettajien käyttämästä opetuspuhekielestä.

Tässä kyselyssä käytän termejä kirjakieli, yleiskieli, alueellinen puhekieli ja rekisteri. **Kirjakiellellä** ei tässä tarkoiteta kirjoitettua kieltä, vaan puhuttua kieltä, joka mukaillee kirjakielen normeja. **Alueellinen puhekieli** taas on murretta tai slangia, jota tietyllä alueella puhutaan. **Yleispuhekieli** on normitettu eli ns. "siistetty" puhekielen muoto. Kaikki edellä mainitut ovat **rekisterejä**, eli erilaisissa puhetilanteissa käytettäviä kielen muotoja.

Vastaamiseen menee vastaajasta riippuen 5–15 minuuttia. Kyselyyn voi vastata nimettömänä. Tietoja käytetään tieteelliseen tutkimukseen Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitoksessa.

Jokaisen kysymyksen alla on kenttä, johon voi vapaasti tarkentaa vastaustaan tai antaa lisätietoja.

Kiitos vastauksistanne ja osallistumisesta S2-opetuksen laatua parantamaan pyrkivään tutkimukseen!

TAUSTATIEDOT

* Missä opetusasteella opetat?

Jos valitsit kohdan "muu", tarkenna:

* Missä opetusasteesi sijaitsee?

Jos valitsit kohdan "ulkomaat/muualla", tarkenna:

* Syntymävuotesi:

* Mikä on oma koulutustaustasi?

Jos valitsit kohdan "muu", tarkenna:

Tähän voit halutessasi tarkentaa vastaustasi:

LUOKASSA KÄYTETTY KIELI

Kuinka paljon kiinnität huomiota luokassa käyttämässä kielen rekisteriin?

- * ☐ erittäin paljon
- ☐ jonkun verran
- ☐ vähän
- ☐ todella vähän
- ☐ en lainkaan

Puhutko mielestäsi oppilaillesi... (Valitse useimmin käyttämäsi vaihtoehto.)

- * ☐ kirjakieltä
- ☐ yleispuhekieltä
- ☐ alueellista puhekieltä (murretta, slangia)
- ☐ jotain muuta, tarkenna alla olevaan tekstikenttään

Jos valitsit kohdan "jotain muuta", tarkenna:

Mitä seuraavista yks. 1. pronominin varianteista käytät useimmin puhuessasi oppilaille?

- * ☐ minä
- ☐ mä
- ☐ mää
- ☐ mie
- ☐ joku muu, tarkenna alla olevaan tekstikenttään

Jos valitsit kohdan "joku muu",

tarkenna:

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

Mitä seuraavista muodoista käytät useimmin puhuessasi oppilaille?

- * ☐ me menemme, he menevät (1. ja 3. persoonan kongruenssi)
- ☐ me mennään, heine menee
- ☐ jokin muu, tarkenna alla olevaan tekstikenttään

Jos valitsit kohdan "jokin muu",
tarkenna:

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

PUHEKIELEN OPETUS

Opetatko puhekielen käyttöä oppilaillesi?

- * ☐ kyllä
- ☐ en

Käytätkö oppilaille puhuessasi alueellisen puhekielen (murteen, slangin) sanavariantteja?

- * ☐ koko ajan
- ☐ usein
- ☐ aika usein
- ☐ harvoin
- ☐ todella harvoin
- ☐ en koskaan

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

Ovatko oppilaille antamasi esimerkkilauseet (valitse useimmin käyttämäsi vaihtoehto):

- * ☐ kirjakieltä
- ☐ yleiskieltä
- ☐ alueellista puhekieltä (muretta, slangia)
- ☐ ensin kirjakieltä, myöhemmin annan myös puhekielisen vastineen/puhekielisiä vastineita
- ☐ ensin puhekieltä, myöhemmin annan myös kirjakielisen vastineen

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

Käytätkö erilaisia puherekistereitä eri tasoisissa ryhmissäsi?

- * ☐ kyllä
- ☐ en
- ☐ ryhmäni ovat saman tasoisia/opetan vain yhtä ryhmää

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

* Arvioi, kuinka suuri osa
opetuspuheestasi on
puhekielistä?

—Valitse tästä—

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

Kuinka tärkeäksi koet puhekielen opetuksen?

- * ☐ hyvin tärkeäksi
- ☐ tärkeäksi
- ☐ vain vähän tärkeäksi
- ☐ ei lainkaan tärkeäksi
- ☐ en osaa sanoa

Tähän voit halutessasi
tarkentaa vastaustasi:

* Arvioi, kuinka paljon käytät aikaa puhekielen eksplisiittiseen opetukseen?

--Valitse tästä--

Tähän voit halutessasi tarkentaa vastaustasi:

Haluaisitko opettaa enemmän puhekieltä?

- ☐ kyllä
☐ en

Tähän voit halutessasi tarkentaa vastaustasi:

Selitätkö oppilaille erilaisten rekisterien merkityksiä?

- ☐ kyllä
☐ en

Tähän voit halutessasi tarkentaa vastaustasi:

Käytän puhekieltä/alueellista puhekieltä, koska... (voit valita useamman vaihtoehdon)

- ☐ suomen kielen kielopplasiat on luonnollisempaa seittää puhekielisesti
☐ suomen kielen sanastoa on helpompi seittää puhekielen avulla
☐ se on minulle helpointa, koska käytän puhekieltä muussakin puheessani
☐ se on yksinkertaisinta
☐ se on opiskelijoille helpointa
☐ puhekielessä löytyy paremmin oppimateriaaleja kuin kirjakielissä
☐ mielestäni puhekielen oppiminen on oppilaille tärkeämpää kuin kirjakielen oppiminen
☐ opiskelijat eivät osaa sitä tarpeeksi
☐ muu syy, mikä? (tarkenna kysymyksen alla olevaan tekstikenttään)
☐ en käytä puhekieltä/alueellista puhekieltä opetuspuheessani

Jos valitsit kohdan "muu syy", tarkenna:

Tähän voit halutessasi tarkentaa vastaustasi:

Käytän opetuksessa kirjakieltä, koska... (voit valita useamman vaihtoehdon)

- ☐ suomen kielen kielopplasiat on luonnollisempaa seittää kirjakielissä
☐ suomen kielen sanastoa on helpompi seittää kirjakielen avulla
☐ se on minulle helpointa, koska käytän kirjakieltä puhutapaa muussakin puheessani
☐ se on opiskelijoille helpointa
☐ se on yksinkertaisinta
☐ kirjakielissä oppimateriaaleja löytyy paremmin kuin puhekielessä
☐ mielestäni kirjakielen oppiminen on oppilaille tärkeämpää kuin puhekielen oppiminen
☐ opiskelijat eivät osaa sitä tarpeeksi
☐ muu syy, mikä? (tarkenna kysymyksen alla olevaan tekstikenttään)
☐ en käytä kirjakieltä opetuspuheessani

Jos valitsit kohdan "muu syy", tarkenna:

Tähän voit halutessasi tarkentaa vastaustasi:

LOPUKSI

Kiitos vastauksistanne! Tähän voitte jättää kysymyksiä ja kommentteja kyselyn laatijalle:

Mikäli olette halukkaita toimimaan tarvittaessa informanttina jatkossa tässä tutkimusta koskien, voitte jättää tähän yhteystietonne: ?